



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,**

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB**

**A INTERAÇÃO PROFESSOR ALUNO AUTISTA EM CLASSE  
INCLUSIVA: O ROMPIMENTO DE PARADIGMAS**

**ANDRÉA CARLOS MELO HOSKEN SOUSA**

**ORIENTADOR(A): FERNANDA RODRIGUES GUIMARÃES**

**BRASÍLIA/2015**



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**ANDRÉA CARLOS MELO HOSKEN SOUSA**

## **A INTERAÇÃO PROFESSOR ALUNO AUTISTA EM CLASSE INCLUSIVA: O ROMPIMENTO DE PARADIGMAS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientador (a): Fernanda Rodrigues Guimarães

BRASÍLIA/2015

SOUSA, A. C, M. H. Interação professor x aluno autista em classe inclusiva: o rompimento de paradigmas, Brasília- DF, novembro de 2015. 70p. Instituto de Psicologia – IP, Universidade de Brasília – UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

IP – UnB.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

ANDRÉA CARLOS MELO HOSKEN SOUSA

### **A INTERAÇÃO PROFESSOR ALUNO AUTISTA EM CLASSE INCLUSIVA: O ROMPIMENTO DE PARADIGMAS**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

FERNANDA RODRIGUES GUIMARÃES (Orientador)

---

SIMONE CERQUEIRA DA SILVA (Examinador)

---

ANDRÉA CARLOS MELO HOSKEN SOUSA (Cursista)

BRASÍLIA/2015

A minha filha Maria Eduarda e ao meu esposo Sidney, herança de Deus na minha vida e fonte de inspiração para novas conquistas !

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu querido Deus, pelo cuidado, amor e renovo da sua misericórdia a cada manhã.

Ao meu marido e a minha filha, por se fazerem tão presentes, transmitindo amor, incentivo, paciência e credibilidade ao meu trabalho.

As minhas irmãs Vera Lucia e Maria do Carmo, que me apoiaram nessa trajetória com palavras de inspiração e ânimo.

As minhas colegas de turma, especialmente a minha amiga Pollyana Reis pela parceria, motivação e trabalhos desenvolvidos em grupo.

À professora Fernanda Rodrigues Guimarães, exemplo de profissional da educação, que dedica com amor e respeito a sua função de mediadora no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. Muito obrigada pelo incentivo e suporte em todas as etapas da construção dessa monografia.

À Universidade de Brasília, que por meio da EAD oportunizou a pesquisa de um tema tão importante.

Ao meu aluno André, que tem sido uma porta para novas conquistas e mudanças voltadas a educação inclusiva.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação professor x aluno autista no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, objetivou identificar aspectos da atuação docente promotores de aprendizagem, bem como elementos que dificultam a relação desse professor com o aluno autista. O estudo foi fundamentado através de abordagem qualitativa, tendo como instrumento de análise o uso de entrevistas semiestruturadas e das observações em sala de aula. Os resultados do estudo revelaram que, para as professoras, a aprendizagem refere-se à capacidade do indivíduo de generalizar um conhecimento construído para diversas áreas, demonstrando entendimento/compreensão daquilo que foi ensinado. Além disso, verificou-se que elas percebem que o aluno autista se desenvolveu a partir do diagnóstico que é atualizado, dos registros que é capaz de fazer e quando é capaz de aplicar aquilo que foi aprendido em contextos variados. Observou-se que os aspectos promotores de aprendizagem com o aluno são proximidade, a confiança e a amizade. De acordo com a pesquisa, o conceito de inclusão escolar atribuído pelas professoras está relacionado com um contexto no qual todos os indivíduos podem participar, e à possibilidade de adequação das tarefas, a fim de que elas minimizem dificuldades e estimulem o potencial de cada indivíduo para aprender. Apontam, ainda, que a inclusão escolar tem relação com o respeito às diferenças e com o reconhecimento da singularidade.

**Palavras-Chave:** autismo; aluno; professor; mediação; inclusão escolar.

## **ABREVIATÓES**

AEE Atendimento Educacional Especializado

AT Acompanhante Terapêutico

TEA transtorno do Espectro Autista

UAB Universidade Aberta do Brasil

UnB Universidade de Brasília

ZPD Zona de Desenvolvimento Proximal



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 AUTISMO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?	17
2.1.1 Aspectos Clínicos	17
2.1.2 Transtorno de espectro autista: tratamento e intervenções	20
2.2 INCLUSÃO ESCOLAR: CONTEXTO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO AUTISTA	21
2.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO	25
2.3.1 Interação Professor x Aluno autista: espaço de descoberta para ambos	26
3. OBJETIVOS	30
4. PERCURSO METODOLÓGICO	31
4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA	31
4.2 CONTEXTO DE PESQUISA: ESCOLA PEQUENO PRÍNCIPE	32
4.3 PARTICIPANTES	32
4.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES	33
4.4.1 Contatos iniciais	33
4.4.2 Roteiro de entrevista	33
4.4.3 Gravação em áudio	34
4.4.4 Roteiro de observação	34
4.5 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	35
5. RESULTADOS: RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO AUTISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA	37
5.1 Aprendizagem e Desenvolvimento do Aluno Autista: perspectiva dos	37
5.2 Atuação Docente: Aspectos promotores da relação Professor X Aluno	44
5.3 Inclusão Escolar: Contexto Desafiador Para Professores e Para o aluno Autista	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICE A: Entrevista realizada com a professora	64
APÊNDICE B: Entrevista realizada com a professora acompanhante	65

APÊNDICE C: Entrevista realizada com o aluno autista	66
ANEXO A: Termo de Aceite Institucional	67
ANEXO B: Carta de Apresentação	68
ANEXO C: Termo de consentimento livre e esclarecido pais	69
ANEXO D: Termo de consentimento livre e esclarecido professor	70

## **LISTA DE QUADROS, TABELAS OU GRÁFICOS**

Quadro 1- Quadro de realização da entrevista	34
Quadro 2- Quadro de realização das observações	34

## MEMORIAL ACADÊMICO

Eu, Andréa C. Melo Hosken Sousa, nasci em Minas Gerais, na cidade de Coronel Fabriciano, no ano de 1968. Na época, meus pais, naturais do estado de Minas Gerais, já tinham três filhos. Sou filha de um técnico mecânico da USIMINAS, hoje já aposentado, e de uma dona de casa, ambos falecidos. Seus nomes são João Eduardo e Nilda, esta última mais conhecida como Nina. Comecei a vida escolar aos seis anos, na Escola Gato de Botas, que ficava próxima a minha casa, aproximadamente uns três quarteirões. Tive muita dificuldade para me adaptar à rotina escolar, principalmente pela relação de afetividade e amor que tinha com minha mãe.

Eu e minha mãe éramos muito unidas, amigas e sair de casa, para mim, gerou muita tristeza e insegurança porque a separação demonstrava ser um sentimento de perda. Ficar sem ela seria algo muito desafiador. Lembro-me de que necessitei de um tempo de adaptação e familiarização com a escola. Um dos aspectos que me ajudou a romper esse sentimento de medo e insegurança em relação a essa questão foi o fato de o espaço escolar ser distribuído em uma casa. Isso, aos poucos, somava como ponto positivo, uma vez que objetos, distribuição de salas, espaço para lazer e brincadeiras me faziam lembrar minha casa.

Na Escola Gato de Botas, estudei até o infantil III (antigo pré-primário). Tive professoras das quais me lembro até hoje, principalmente a Tia Zinda. Com a tia Zinda aprendi a gostar da escola e a encontrar nela um espaço para socialização, descobertas e construção do saber. Essa professora transmitia um brilho e uma essência que cativava e transcendia os alunos a uma dimensão, onde o imaginário se unia com a realidade, formando uma dupla perfeita (resultando na satisfação de descobrir o novo). No ensino fundamental, recordo-me de uma professora: a Sônia. Ela tinha um sorriso, uma voz mansa e segura que envolvia todos os seus alunos. Lembro-me, também, da Ione, professora de Português, que ensinava a nossa língua de forma lúdica, mesmo estando inserida em um perfil escolar mais tradicional e com uma visão engessada.

Percebo que esses primeiro anos de vida acadêmica foram fundamentais para estruturar a aprendizagem formal, ou seja, participei de uma aprendizagem estruturada e orientada por currículos. Devo ressaltar que a participação desses professores comprova a importância de uma relação professor x aluno em classe, onde a adaptação de estratégias e recursos beneficiadores se faz como ponte para a construção do ensino e

aprendizagem de um aluno, mesmo sendo esse processo envolto em um currículo que, na década de 60, não permitia ao professor sair de um padrão determinante. Aprendi na escola a pensar, posicionar-me, expressar e adquirir senso crítico.

Na minha caminhada acadêmica, gostaria também de enfatizar o papel importante de minha mãe. Ela me acompanhava até a escola e ficava do lado de fora me observando para ver como seria minha reação ao perceber que ela havia ido embora. Nas tarefas de casa direcionadas pela escola, sempre esteve presente, lendo e me estimulando a fazê-las, deixando que eu construísse as respostas. Sempre me estimulou a caminhar, vencer desafios, ter a certeza de que Deus me criou com inteligência e me capacitaria sempre. Ensinou-me a amar a Deus e ao próximo, a respeitar as limitações das pessoas e a ajudá-las a se inserir no meio de que fazem parte.

Minha mãe sempre me incentivava a ser professora. Dizia que eu tinha essa missão e que deveria exercê-la com muito amor e respeito. Meu pai quis que eu terminasse os meus estudos com um curso profissionalizante. Então, cumpri a sua vontade fazendo um curso vinculado ao término do 2º grau, e com a profissionalização para auxiliar de processamento de dados. Insatisfeita com esse título, uma vez que não me sentia realizada, fiz Magistério. Fiz dois anos de Serviço Social. Não o concluí porque fiquei impossibilitada, em vista de uma enfermidade nos meus pés, o que me impedia de ir à faculdade. Depois de alguns anos, graduei-me em pedagogia. Aprimorei essa graduação fazendo cursos de capacitação. Hoje estou em busca da Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar.

Essa pós-graduação me chamou muita atenção, visto que a inclusão sempre foi um tema que me levanta muitos questionamentos, em primeiro lugar, pelos valores passados pelos meus pais no que se refere ao respeito e à valorização ao próximo e, em segundo lugar, pelo fato de que atribui potencialidades à pessoa com necessidades educacionais especiais.

Hoje, exercendo a função de mediadora do conhecimento, deparo-me com uma realidade que não se faz tão distante de tempos antigos. O despreparo, a falta de respeito e o acolhimento junto ao aluno e pessoas com NEE infelizmente são claros. Pretendo, com este curso, buscar melhorias e aprimoramentos que beneficiem a educação inclusiva, levando para a escola onde trabalho uma nova visão. Sei que o trabalho é árduo e desafiador, porém estou disposta a estudar e desenvolver novas metodologias que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Hoje sou professora de uma sala heterogênea. Sinto-me lisonjeada por, a cada

instante, participar dessa interação de várias habilidades. Percebo, claramente, os avanços que meu aluno autista tem experimentado. Quanto a isso, não tenho dúvidas de que o Curso Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar é a minha grande e rica ferramenta para novas trajetórias educacionais.

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho teve por objetivos analisar a relação professor x aluno autista no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, pretendeu-se identificar aspectos da atuação docente que são promotores de aprendizagem para esse aluno e analisar a percepção docente a respeito do conceito de inclusão escolar. Com base nisso, questiona-se: em que medida a interação do professor com o aluno autista promove a mudança do paradigma da exclusão?

Sabe-se que o estudo a respeito do autismo é desafiador. Logo, o presente trabalho pretende contribuir para esclarecer aspectos relativos a essa condição clínica e à repercussão da inclusão desses alunos no contexto da inclusão. Embora haja inúmeras propostas de inclusão de alunos autistas, verifica-se que ainda há muitos aspectos e particularidades ser elucidados e refletidos a partir de pesquisas como esta.

Na intenção de elucidar questões relacionadas a esse tema, a pesquisa se fundamentou na interação entre o aluno e o professor, buscando mostrar que o professor pode ser um mediador do conhecimento e do desenvolvimento de seus alunos com necessidades educacionais especiais. Salienta-se, entretanto, a importância de mais informações a respeito dos quadros apresentados, das limitações e potencialidades, sabendo-se que, apesar de alguns casos parecerem graves e até crônicas, há possibilidade de desenvolver muitas habilidades quando se investe na interação.

O interesse e a importância de realizar esta pesquisa se deram a partir da percepção de dúvidas específicas relacionadas ao tema, entre professores do município de Ipatinga. Além disso, nota-se a necessidade de maior capacitação dos profissionais e de estudos que os auxiliem a melhor compreender esse transtorno e, ao mesmo tempo, a criar estratégias que mais se adaptem a esse público.

Um dos pilares da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (o que inclui o aluno autista) é a Declaração de Salamanca, promulgada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca. A Declaração faz uso de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, enfatizando o compromisso da educação para todos, reconhecendo que o ensino a ser ministrado a

todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais deve atender e alcançar esses discentes de forma a valorizar e respeitar a singularidade de cada um.

Observando o contexto histórico de criação desse documento, nota-se a sua importância como um marco para esse processo dinâmico e irreversível que é a inclusão. Verifica-se que a pessoa com deficiência passou a ter resguardado por lei seu direito igualitário à educação, à saúde e recursos para a sobrevivência. Sabe-se que uma educação inclusiva é o ponto crucial para que os alunos com necessidades educacionais especiais se desenvolvam e tenham a oportunidade de se relacionar plenamente com os pares. Apesar disso, o que se observa no atual modelo de currículo para a formação dos professores que irão atuar nessas situações ainda são entraves que dificultam o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

De todo modo, acredita-se que, através da inclusão, as instituições educacionais alcançarão uma visão propiciadora ao convívio das diversidades. Sendo assim, a adequação de um planejamento, estruturas e metodologias que atendam ao aluno autista resultará na conquista de um espaço, desse aluno, na sociedade, como cidadão.

Considerando essas questões, o segundo capítulo aborda a fundamentação teórica, dividido três partes: na primeira, foram abordadas as características principais dos autistas, ou seja, seus aspectos clínicos. Nesse capítulo buscou-se explicitar o histórico do transtorno, pontuando alguns estudiosos e teorias, os principais sintomas e definições para o tema escolhido, além dos aspectos psicossociais, visando ao esclarecimento das principais manifestações do autismo nas pessoas, em relação aos aspectos psicológicos.

Ainda no referido capítulo, fazem-se algumas reflexões sobre a inclusão escolar, suas características e perspectivas atuais, abordando-se a aprendizagem e o desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural. Por fim, faz-se uma reflexão sobre os processos interativos e a importância da relação professor x aluno. No terceiro capítulo aborda os objetivos. O quarto capítulo traz a metodologia e os caminhos que tornaram esta pesquisa possível. Em seguida, são apresentados os resultados e as considerações finais, avaliando-se a importância dessa investigação para profissionais que atuam na área da educação e da saúde.



## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 AUTISMO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?**

#### **2.1.1 Aspectos Clínicos**

Gauderer (1985) afirma que o autismo é uma inadequação no desenvolvimento, apresenta-se de maneira grave durante toda a vida e, normalmente, aparece na criança a partir dos três primeiros anos, trazendo certa incapacidade para o indivíduo que a possui. É um distúrbio que ataca mais a homens do que as mulheres, e, até os dias atuais, não se sabe a causa certa para seu aparecimento. O autor retrata como sintomas do autismo a presença de gestos repetitivos, autodestruição e, em algumas situações, comportamentos agressivos. Algumas pessoas podem apresentar a fala e a linguagem de forma atrasada (ou simplesmente não apresentá-la). As habilidades físicas são reduzidas e pode ser que apresentem um relacionamento anormal frente a objetos, eventos ou pessoas.

É sabido que o autismo é um distúrbio de desenvolvimento, com inúmeras etiologias (ASSUMPÇÃO, 1995), que podem ser de origem neurobiológica (GILBERG & COLEMAN, 1992), não tendo, segundo esses autores, nenhuma relação com a interação mãe-bebê (algo que foi muito abordado décadas atrás); com fatores ambientais; uso ou ausência do uso de vacinas; e diversas outras hipóteses já levantadas a respeito da doença. Trata-se, segundo essa perspectiva, de uma doença congênita, ou seja, provavelmente o bebê nasce com ela, não sendo possível criar filhos autistas. Há, de acordo com Gilberg e Coleman (1992), pelo menos duas possibilidades de manifestação do autismo: desde seu nascimento (sendo este o autista clássico) ou até os dois anos de idade (considerado como regressivo).

Um estudo realizado por Leo Kanner, em 1943, contou com a participação de onze crianças com características semelhantes e possibilitou uma abordagem mais ampla para o autismo. Estas características seriam, de acordo com Stefan (1992), representadas pela

Incapacidade para vincular-se de maneira ordinária com pessoas e situações; Incapacidade para adotar uma postura antecipatória frente às pessoas; Nenhuma linguagem, ou incapacidade de empregar a linguagem de maneira significativa para os demais; Excelente memória mecânica; Repetição de pronomes pessoais do jeito que são ouvidos; Repetição não só das palavras como também a entonação da pessoa com quem fala; Recusa de comida; Reagem com horror a ruídos fortes e objeto em movimento; Atitudes monotonamente repetitivas e necessidade de manter as coisas sempre iguais; Boa reação com objetos que lhe interessam, podendo jogar com eles durante horas; Boas potencialidades cognitivas e fisionomias inteligentes; Fisicamente, essencialmente normais; Provêm de famílias bastante inteligentes (STEFAN, 1992, p. 1).

Como resultado de sua pesquisa, Léo Kanner (1940) considerou que:

[...] o denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer, desde o começo da vida, interações esperadas com pessoas e situações [...] apreciam ser deixados sozinhos, agindo como se as pessoas em volta não estivessem ali [...] quase todas as mães relatam a perplexidade causada pelo fato de os filhos, diferentemente dos demais, não desejarem ser tomados em seus braços. (p. 720)

Kanner (1940) descreveu o comportamento dessas crianças, nomeando-o como Autismo do Contato Afetivo. Asperger (1996), por sua vez, denominou esse quadro clínico como A Psicopatia Autista na Infância, em que caracteriza pacientes com semelhante sintomatologia, expondo as dificuldades severas e características na integração social. Em se tratando dos relatos feitos pelos autores acima, percebe-se que tanto Kanner quanto Stefan identificaram uma base comum aos pacientes, chamando-a de tendência ao isolamento. Quanto ao diagnóstico diferencial dos quadros autísticos, podem-se citar outros distúrbios relativos do desenvolvimento, tais como a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, transtornos desintegrativos e os quadros não especificados. Esses diagnósticos são comumente realizados por uma equipe médica e são eles que diferenciam os outros transtornos do desenvolvimento do autismo.

A despeito das terminologias utilizadas para fazer referência ao autismo, verificou-se que, até o começo de 2013, os manuais utilizados para diagnosticar esse tipo de transtorno eram o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Utilizavam-se os

termos Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) para caracterizar um quadro de autismo. Atualmente, embora, o termo utilizado seja Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), nota-se que nem todos os transtornos classificados como TGD ou TID no DSM-V e na CID-10 são considerados na categoria diagnóstica dos TEA. Sendo assim, o Transtorno de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância não fazem parte desse espectro.

De acordo com os autores Rossi, Carvalho e Almeida (2008), mesmo com todas as descobertas feitas até agora, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista continua desafiador para os profissionais da saúde. O aperfeiçoamento gradativo dos instrumentos diagnósticos e a busca de conhecimento técnico-científico dos profissionais têm proporcionado um aumento na taxa de prevalência do transtorno na população mundial. Percebe-se que, apesar dos avanços, ainda se encontra dificuldade quanto a um diagnóstico preciso, em vista da significativa particularidade de comportamentos e reações observadas entre as pessoas identificadas como autistas. Isso ocorre porque já se percebeu que as manifestações autísticas variam de pessoa para pessoa, além de que há alterações durante os ciclos da vida, seja nos contextos interativos, comunicacionais, linguísticos etc., ou seja, ninguém permanece igual.

Segundo Mello (2001), os sinais que indicam o espectro autista normalmente se manifestam de maneira mais clara por volta dos dezoito meses de idade e dificilmente o diagnóstico é conclusivo até os dois anos de idade. Segundo esse autor, até o trigésimo mês de vida é importante que se descubra o diagnóstico e que sejam tomadas atitudes interventivas. Mello (2001) afirma que o diagnóstico e a intervenção precoces são fundamentais para que o autista se desenvolva e tenha ampla possibilidade de ter qualidade de vida. Nota-se, portanto, que os contextos familiar e escolar são espaços importantes de observação por parte de familiares e docentes.

Com base nas afirmações acima, verifica-se que os estudos têm demonstrado a complexidade que é diagnosticar o Transtorno de Espectro Autista. Salienta-se, sobretudo, a importância de intervenções precoces e de acompanhamentos multidisciplinares para que seja possível criar contextos promotores de aprendizagem e de desenvolvimento para esses indivíduos, alcançando todos os aspectos que são comprometidos em função do quadro apresentado. Em se tratando das diferentes formas

de tratamento, apresentam-se, no subtópico a seguir, alguns deles, bem como a repercussão nos quadros de TEA.

### **2.1.2 Transtorno de espectro autista: tratamentos e intervenções**

Diversas pesquisas têm apontado que, nas últimas décadas, a incidência de casos de autismo tem aumentado. Diante dessa realidade e considerando-se o conjunto de sintomas que se apresentam nesse quadro, percebe-se que o tratamento e a intervenção precisam ser realizadas de forma inter e/ou multidisciplinar, abrangendo pelo menos um neuropediatra e um psicólogo com especialização em transtornos do desenvolvimento. Barbaresi et al (2006) afirmam, em seus estudos, que a atuação conjunta desses profissionais auxilia na identificação dos aspectos do quadro clínico da criança, empoderando a família de informações e orientações detalhadas sobre os aspectos cognitivos e adaptativos da criança. Através desses profissionais, a família tende a receber orientações a respeito do que é possível fazer quanto aos tratamentos e intervenções e encaminhá-la aos serviços e apoios necessários (BARBARESI et al, 2006,apud CHARMAN & BAIRD, 2002).

Barbaresi et al (2006) também enfatizam a importância da participação de outros profissionais, a saber: pediatras, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas etc. Ressaltam que os pediatras normalmente são aqueles que avaliam o quadro neurológico e clínico inicial e são, também, aqueles que encaminham as crianças com possibilidade de autismo para outros profissionais. Quando o diagnóstico é confirmado, deve ser feita uma sensibilização em relação às diferentes formas de tratamento e de intervenção . A criança autista e sua família devem ser direcionadas a participar de programas educacionais específicos, sendo esses de intervenção comportamental intensiva e de orientação aos pais, visando ao empoderamento no que se refere à educação da criança.

Em se tratando dos profissionais que atuam com o tratamento e a intervenção do autismo, Barbaresi et al (2006) informam que normalmente é o médico e o psicólogo que avaliam e que auxiliam na emissão do diagnóstico. São eles, também, que encaminham para profissionais atuantes nas demais áreas . Os autores salientam que outro profissional de extrema importância nesse processo é o terapeuta ocupacional, alguém que atua com o objetivo de minimizar dificuldades e de impulsionar o

desempenho ocupacional de pessoas com necessidades especiais (TOYODA et al, 2007). Quanto à atuação do fonoaudiólogo, trata-se de um profissional que atua junto à criança com TEA nos seus processos comunicacionais, focando no desenvolvimento da sua linguagem receptiva e expressiva, oral gestual e escrita, tornando-a capaz de compreender e realizar pedidos no ambiente em que vive.

Toyoda et al (2007) atribuem ao psicólogo a capacidade de revelar as áreas defasadas e comprometidas da criança. Em se tratando da escola, espera-se que, através do compartilhamento do seu saber, esse profissional proporcione à escola e à família ferramentas para que o processo de ensino e aprendizagem produza efeito e que a interação aluno autista x professor se desenvolva de forma singular e rica. Ao fisioterapeuta, por sua vez, é destinado o trabalho de minimizar dificuldades funcionais e orientar o professor de educação física da escola e a família no que se refere à acessibilidade desse aluno às atividades que podem desenvolver novas habilidades motoras.

Diante dessas reflexões, acredita-se que o tratamento multidisciplinar no tratamento de autistas seja fundamental. Aqui, destaca-se a necessidade de intervenções que atendam às particularidades apresentadas por esse aluno e que proporcione, a ele e à sua família, possibilidades cada vez mais amplas para se desenvolver e aprender nos diferentes contextos em que está situado.

Com base no exposto neste tópico, nota-se que cada uma dessas formas de tratamento visa auxiliar na minimização de sintomas que repercutem na diminuição da qualidade de vida do indivíduo autista. Considerando a escola como mais um espaço no qual o autista pode ampliar o seu potencial e minimizar as suas dificuldades, especialmente de interação, apresenta-se, a seguir, uma seção a respeito da inclusão escolar, contexto no qual os alunos com diferentes necessidades educacionais especiais são acolhidos, incluindo as pessoas com diagnóstico de TEA.

## 2.2 INCLUSÃO ESCOLAR: CONTEXTO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO AUTISTA

Para falar de inclusão escolar no contexto atual do sistema de ensino, é fundamental refletir sobre uma trajetória histórica envolta de desafios, questionamentos

e atitudes inadequadas relacionadas às pessoas com alguma necessidade educacional especial. Essa trajetória envolve uma série de situações que serviram de ponte para o rompimento de paradigmas no que se refere às diferenças, à aceitação e à inclusão desses indivíduos na escola e na sociedade. Segundo Sasaki (2003), a inclusão escolar possui pelo menos quatro fases bem demarcadas: a primeira fase pode ser caracterizada como a exclusão, momento em que as pessoas com algum tipo de deficiência ou limitação eram isoladas da sociedade, tratadas de modo marginalizado e sem nenhum direito à assistência educacional. A segunda, por sua vez, chamada de segregação, ficou conhecida por manter crianças e jovens deficientes em hospitais e residências, segregados de suas famílias e do contexto social. No ano de 1954, foi criada, no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, iniciando uma grande mobilização em favor dos excepcionais no Brasil.

Na terceira fase, conhecida como integração, as pessoas com algum tipo de necessidade especial começaram a ser matriculadas nas escolas. Eram matriculadas e tinham acesso às classes especiais e à sala de recursos. Essas salas atendiam a um número menor de alunos, sendo assistidas por professores especializados. Esse movimento propunha uma tentativa de normalização desses indivíduos. Segundo Lima (2005), o significado do termo normalização é *“oportunizar direitos e condições de vida tão próximas quanto possíveis à de todos os cidadãos”* (p.52). Apesar disso, para Emilio (2004)

As críticas à normalização/integração foram surgindo em vários países e percebeu-se que as políticas educacionais baseadas nestes conceitos não estavam correspondendo às expectativas de uma educação que pudesse atender as necessidades de todos” (p.52).

Para Emilio (2004), essa tentativa de normalizar tendia a transformar as pessoas com necessidades especiais em ‘normais’, fazendo com que se ajustassem às normas e regras sociais, e não adequando as estratégias e metodologias às suas necessidades. Se houve um aspecto positivo nessa fase foi a diminuição de asilos e manicômios, além do acesso dos indivíduos em situação de deficiência às classes regulares. Apesar disso, não havia socialização entre os alunos, nem compartilhamento de saberes, já que as pessoas com necessidades educacionais especiais eram apenas integradas à turma, mas não pertenciam a ela.

A quarta fase, a de inclusão escolar, surgiu no início dos anos 80, propondo que o ambiente educacional fosse adaptado para acolher esses alunos, dando-lhes a oportunidade do acesso e permanência nas classes regulares. Esse marco se deu por meio da promulgação da Declaração de Salamanca, no ano de 1994, que propunha que

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades (p.01)

De acordo com a referida declaração, o direito à educação deveria ser garantido, de modo que a criança tivesse a sua singularidade respeitada, ou seja, as suas potencialidades e limitações. A partir desse marco, as pessoas com necessidades educacionais especiais passaram a ser vistas com possibilidade de aprender e se desenvolver, respeitadas as suas dificuldades. Essa possibilidade deu, também, aos alunos autistas, essa oportunidade. A grande questão que se apresenta nessa proposta é que o aluno, independentemente de quem seja, passa a ser visto a partir da sua singularidade, como uma pessoa, e não uma patologia ou um portador de um defeito.

Percebe-se que a legislação brasileira tem legislado a respeito da inclusão escolar e estabelecido um espaço propício à mudança nos paradigmas de exclusão, segregação e integração. Ela expõe com clareza que a educação é um direito de todos os indivíduos, e que cabe às escolas adequarem-se para recebê-los e atendê-los. Estabelece, também, que a adequação curricular e metodológica é necessária, assim como a capacitação dos professores e da comunidade escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, define em seu Capítulo V que os alunos com deficiência devem ter o acesso e a permanência garantidos nas classes regulares, de modo que se articule um currículo e uma metodologia que atenda às suas necessidades.

Essa reflexão a respeito das leis remete àquilo que propunha Vygotsky (1997), ao afirmar que todo indivíduo tem capacidade para aprender e a se desenvolver. Para o autor, contextos sociais são possibilitam esses processos e dão a cada pessoa a

oportunidade de se constituírem, independentemente de haver um ‘defeito’ (limitação/deficiência) ou não. Partindo da afirmação desse autor, verifica-se que através da mediação do outro, por meio da linguagem e dos instrumentos criados pela cultura cada um se constitui pessoa, ao mesmo tempo em que auxilia os outros a se tornarem pessoas também. Pensando assim, esse convívio com o outro na escola não se faz necessário apenas para a aprendizagem formal, mas, para a aprendizagem para a vida. Nesse contexto, o professor aparece como um mediador, um colaborador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, alguém que cria oportunidades, que constrói pontes, que minimiza dificuldades, seja o aluno autista, seja não.

Para Paéz (2001), a escolarização das crianças autistas é um assunto ainda delicado porque requer particularidades que muitas escolas ainda não se mostram preparadas para oferecer. Especialmente no início da escolarização esses alunos demandam um suporte individualizado, a fim de que tenham a oportunidade de ter ampliado o seu potencial e minimizadas suas limitações. A autora retrata que uma escola inclusiva precisa preparar seus atores (dos professores aos servidores) para receber qualquer perfil de aluno, observando os aspectos estruturais que precisam ser alterados para que eles se sintam verdadeiramente incluídos. A autora ainda enfatiza a importância de que seja eliminado o modelo homogeneizador, que tende a igualar métodos e estratégias, ao invés de particularizá-los a depender de quem são os alunos.

Para Tessaro (2005), o conceito de inclusão escolar precisa ser melhor organizado entre os docentes, pois não se pode colocar em prática aquilo que tem pouco conhecimento. O autor ainda enfatiza a necessidade de implementação de uma política pública capaz de oferecer uma educação que possibilite o desenvolvimento das habilidades do aluno autista. Sendo assim, faz-se necessário que os professores identifiquem aspectos que são promotores de aprendizagem para o aluno com necessidade especial, sendo essa voltada a uma percepção a respeito da inclusão escolar. De acordo com Voltolini (2007) “incluir significa dar a alguém a possibilidade de ‘ser’ aluno, mais do que a possibilidade de ‘ter’ uma escola (p.5).

Percebe-se que a educação com autistas tem sido um desafio. Profissionais competentes se deparam com alunos com esse diagnóstico e, por vezes, se veem incapazes de favorecer os processos de construção de conhecimento. Isso ocorre porque, muitas vezes, trata-se de professores que não tiveram oportunidade de uma capacitação específica, embora a escola invista no processo de inclusão escolar.



Realidades como essas podem se tornar motivadoras ou desestimulantes, a depender de quem é esse professor, qual é a sua formação pessoal e profissional e quais experiências pregressas ele tem. Depende, também, de como a sua equipe trata as suas dificuldades e que tipo de suporte oferece a ele. Questões como essas devem ser contempladas em um planejamento voltado para a inclusão escolar, afinal não é apenas o aluno que precisa de apoio, mas, também, esse professor que o atende e que atua na linha de frente, sendo corresponsável pela aprendizagem e pelo desenvolvimento desse aluno.

### 2.3. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

Aprendizagem e desenvolvimento são considerados conceitos interdependentes. Isso porque, para Vygotsky (1997) eles acontecem de modo interligado, complementar. Segundo o autor, o desenvolvimento de um indivíduo resulta de um processo sócio-histórico, tendo em vista que ocorre em um contexto social e relaciona-se com os aspectos que constituem o ambiente naquele dado momento. Isso implica dizer que cada pessoa se desenvolve em um momento histórico e envolto em práticas e hábitos culturais, de modo que todos esses elementos o constituem. Pensando assim, afirma-se, também, que cada indivíduo colabora, de algum modo e em algum nível, para a constituição dessa cultura e de outros indivíduos.

De acordo com Vygotsky, a interação entre as pessoas é o que favorece os processos de construção de experiências e de conhecimentos. Por essa razão, para ele, a aprendizagem é uma experiência social. Ao interagir com o outro, cada indivíduo tem a oportunidade de tornar-se pessoa, de compor o próprio repertório, de aprender cada vez mais e de se desenvolver cada vez mais. Observando esses aspectos, nota-se que a relação estabelecida entre as pessoas é fundamental para que processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorram. Concordando com Vygotsky nesse aspecto, Piaget (1970) salienta que é necessário que o indivíduo tenha diversos tipos de orientações externas que possibilitem as aprendizagens. A diferença básica na perspectiva adotada entre esses autores diz respeito à relação que estabelecem entre aprendizagem e desenvolvimento: para Piaget, primeiro a criança se desenvolve para, então, ser capaz de aprender (algo que está relacionado, segundo ele, a aspectos maturacionais, biofisiológicos); para Vygotsky (1997), primeiro o indivíduo aprende,

para, então, desenvolver-se. Partindo dessa perspectiva, Vygotsky entende que é possível antecipar uma aprendizagem, desde que o indivíduo tenha potencial para aprender. Sendo assim, é necessário que aquele que é mais experiente seja um mediador e crie um contexto favorável, que permita ao menos experiente realizar aquilo que, sozinho, não conseguiria. A esse conceito o autor chamou de zona de desenvolvimento proximal – um dos conceitos mais importantes de sua teoria.

Nota-se a importância da abordagem de Vygotsky para compreender melhor os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Percebe-se o quanto é necessário que o mediador seja alguém disponível, disposto a oferecer apoio, a auxiliar, a ser suporte. É assim que o professor é visto neste estudo como alguém que constrói pontes, possibilidades de aprendizagem. Aqui, entende-se que a escola é um espaço social que promove o desenvolvimento e a construção do saber em todos os níveis, e não apenas em relação ao conhecimento formal.

Segundo Vygotsky (1997), ela é o lugar onde os conceitos do cotidiano se transformam em conceitos científicos, ou seja, onde o aluno atribui um sentido ao que vive no dia a dia. Nota-se, portanto, que é através da interação do professor com o aluno que a aprendizagem e a construção do conhecimento vão sendo construídos. Na subseção a seguir, procurou-se compreender, de modo mais específico, como tem sido estabelecida a relação entre o professor e o aluno autista, procurando clarificar a ressonância desse relacionamento na vida desses alunos.

### **2.3.1 Interação professor x aluno autista: espaço de descoberta para ambos**

Estudos sobre relacionamento entre professores e alunos têm sido frequentes e são cada vez mais relevantes em vista da importância dada a essa interação no processo de construção do conhecimento. Antes, a relação professor x aluno, era muito rigorosa: o primeiro era o detentor do conhecimento, admirado pela família do aluno e visto como autoridade; já o segundo, não podia expressar e demonstrar suas habilidades, nem ter opiniões sobre quaisquer assuntos que fossem contrários às opiniões do professor. Processualmente a realidade foi sendo transformada, e os desafios foram sendo modificados. , entretanto, hoje, a realidade escolar demanda do professor saberes construídos de modo compartilhado, nos quais o aluno é um dos atores. Seu papel, nesse

contexto, é de mediador, de alguém que auxilia, que cria possibilidades. Essa é uma das razões pelas quais se faz tão importante refletir sobre a relação que se estabelece entre ele e seus alunos. Neste estudo, os termos interação e relação são utilizados com finalidades semelhantes.

Quando se trata do aluno autista, a situação não é diferente. Talvez, o desafio seja um tanto maior, visto que, em se tratando do autista, há a dificuldade de interação como aspecto marcante do diagnóstico. De acordo com Kelman (2010), é também no contexto da interação social com o aluno que o professor promove intervenções psicoeducacionais. A grande questão, entretanto, diz respeito aos limites que se precisa estabelecer entre o que é papel do professor e o que pode/deve ser feito por outros atores. Nota-se que, ainda, são discutidas muitas estratégias, procurando-se compreender qual delas parece mais adequada quando se trata do aluno com TEA.

Analisando-se estudos realizados por Rossi, Carvalho e Almeida (2007), nota-se que os professores ainda estão se descobrindo nessa relação com os alunos autistas, do mesmo modo que estes, por sua vez, também estão tendo a oportunidade de vivenciar novas experiências com seus professores. Essa realidade só tem sido possível porque as escolas se encontram em um estágio de apropriação e adequação quanto aos métodos e procedimentos a serem executados no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista. Nota-se, entretanto, que essa apropriação de estratégias também passa pela via da aceitação do novo, da abertura do professor a novas aprendizagens e, sobretudo, à disponibilidade de viver essa relação com o aluno, independentemente das limitações apresentadas por ele. As autoras também ressaltam a importância da escola dar ao professor o suporte necessário à realização do seu trabalho, salientando que esse aspecto cria condições favoráveis à relação que o docente irá estabelecer com seus alunos.

Quando o assunto é a relação do professor com o aluno que tem desenvolvimento atípico, Kelman (2010) menciona que o espaço escolar pode ser uma via de aprendizagem para ambos. Segundo a autora, professor e aluno, se abertos ao processo de aprendizagem, podem criar espaços adequados que favoreçam ao desenvolvimento e à aprendizagem, o que tende a ampliar a autonomia daquele que tem um jeito diferente de se desenvolver. A autora acrescenta, ainda, que os aspectos educacionais tornam-se favorecedores quando o professor, no seu papel de mediador, estabelece uma relação de

entendimento das limitações apresentadas pelo aluno e executa ações de aprendizagem que o impulsionem.

Para Gillberg (2005), um ambiente favorável ao aluno autista tem como característica marcante a abordagem voltada para a singularidade e intervenções que levam em consideração o potencial, ao invés da limitação. Para tanto, o autor reafirma o que se percebeu ao longo deste capítulo, especialmente no que diz respeito ao conhecimento que o professor precisa ter a respeito do tipo de necessidade educacional especial apresentada (neste caso, o autismo). Além disso, também é apropriado que ele crie espaços de assistência individualizada, de modo que seja possível intervir pontualmente quando se tratar de dificuldades moderadas ou severas. Nesse caso, cabe salientar que também se faz necessário promover adaptação curricular e ajustar os desafios da prática pedagógica aos interesses do aluno.

Em se tratando dos aspectos que dificultam a relação professor x aluno autista, é possível dizer que estão, muitas vezes, relacionados ao despreparo e ao desconhecimento do profissional da educação. Jannuzzi (2004) afirma que, no Brasil, a educação para pessoas com necessidades educacionais especiais é influenciada pelo modo como essas pessoas são vistas. De acordo com a autora, ainda há grupos de professores que, baseando-se nas suas crenças pessoais, não se mostram abertos para lidar com aquilo que é diverso, com o que tem um modo diferente daquilo que é considerado habitual, convencional. Segundo a autora, essa maneira de enxergar os indivíduos com necessidade educacional especial interfere na construção da identidade do aluno e interfere na desconstrução de paradigmas relacionados à educação inclusiva.

Outro aspecto igualmente importante, e que tende a interferir na relação do professor com o aluno autista, diz respeito à abertura docente para conhecer a singularidade desse aluno. Saber qual o nível de aprendizagem já foi alcançado por ele é tão importante quanto descobrir o seu potencial para novas aprendizagens (JANUZZI, 2004). Através de observação, o professor tem condições de oferecer um contexto pedagógico gerador de hipóteses, da descoberta do novo. Além disso, de acordo com Jannuzzi (2004), é importante que o professor esteja atento à sua própria ansiedade, evitando precipitar-se ou criando condições que façam que o aluno recue no processo de aprendizagem. Sobre essa questão, deve-se salientar que as características pessoais de cada aluno, autista ou não, devem ser consideradas.

Diante do exposto, verifica-se que há uma complexidade de aspectos a serem levados em consideração quando se pensa na quebra de paradigma em torno do transtorno do espectro autista. Nota-se quão desafiador o processo de inclusão desse público é para o professor, mas, também, o quanto ele pode ser difícil, também, para o próprio aluno. Verifica-se a importância de que sejam consideradas as características de cada aluno, independentemente do grau de suas limitações, devendo o professor estar aberto para aprender junto com eles. A esse respeito, deve-se considerar que não há receitas: o processo de aprendizagem desses alunos, assim como a relação que o professor estabelece com eles, serão construídos no dia a dia, modulados pela dinâmica que ambos se permitirem e levando em conta os limites e o potencial de cada um deles (professor e aluno).

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar a relação professor x aluno autista no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Identificar aspectos da atuação docente promotores de aprendizagem para o aluno autista no contexto de inclusão escolar.

Analisar a percepção dos professores que atuam com o aluno autista a respeito do conceito de inclusão escolar.

## 4. PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA

A fundamentação teórica adotada neste estudo foi a qualitativa. De acordo com Vilela (2003), a pesquisa qualitativa em educação, proporciona benefícios para o desenvolvimento de pesquisas de orientação mais esclarecedora. Segundo o autor, esse tipo de estudo percebe o sujeito como ator social, levando em conta que suas experiências e práticas são socialmente construídas.

Segundo Ludke e André (1986), uma pesquisa se realiza através do confronto entre os dados, evidências e informações adquiridas sobre um determinado tema e o conhecimento teórico acrescido a respeito dele. Os autores acrescentam que, na pesquisa qualitativa, confrontam-se hipóteses, situações-problema e inquietações do pesquisador, buscando-se respostas que respondam aos objetivos inicialmente apresentados. São características de uma pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (2012):

O ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação do processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida, são focos de atenção especial para o pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. ( p.11-13).

Desse modo, acredita-se que a realização de uma pesquisa qualitativa tende a propiciar uma visão mais ampla no que diz respeito à educação inclusiva, partindo daquilo que é narrado por seus atores. Diante do exposto, apresentam-se, nas seções e subseções a seguir, o contexto da pesquisa, os participantes, os materiais, os instrumentos de construção de dados, os procedimentos de construção de dados e os procedimentos de análise de dados.

#### 4.2- CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLA PEQUENO PRÍNCIPE

A realização desse estudo se deu em uma escola particular que atende aos níveis de ensino Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A instituição tem 20 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de artes, duas quadras esportivas, uma cantina, um parquinho, uma sala de judô, um laboratório, um espaço para horta, sala de direção, sala de coordenação, sala de supervisão, tesouraria, sala dos professores, secretaria e sala de recursos humanos.

A escola possui um elevador e rampas que beneficiam uma melhor acessibilidade ao aluno cadeirante. No prédio, não há banheiros adaptados. Todas as salas de aula possuem material multimídia, (incluindo IPADs para os alunos), sendo esse material utilizado para complementar os conteúdos curriculares. Entretanto a instituição escolar não possui uma sala de recurso para atender aos alunos com necessidades especiais.

A escola funciona em dois turnos, não sendo ocupada à noite por outros programas educacionais. Foi criada na década de 1960, atendendo apenas à Educação infantil, com o nome de “Pequeno Príncipe”. Em 1971, iniciou-se o Ensino Fundamental I com a primeira e segunda séries posteriormente atendendo à demanda de alunados do Fundamental I e Fundamental II, deixando de ser escola para receber o nome de instituição educacional. A turma na qual foi realizado este estudo pertence ao 2º ano do Ensino Fundamental I, em vista de ter, nesse contexto, um aluno autista matriculado.

#### 4.3- PARTICIPANTES

Participaram do estudo o aluno Wilker, oito anos de idade, do sexo masculino, com diagnóstico de autismo. Além dele, participou a professora regente deste aluno, com quarenta e um anos de idade, habilitação em magistério e pedagogia, especializando-se, no momento, em psicopedagogia. Maria de Tal trabalha há dezesseis anos como regente de turma e há nove anos atua no contexto da inclusão escolar. A escolha por essa professora se deu em vista da sua experiência com o aluno autista.

A outra participante foi a acompanhante terapêutica (AT) e mediadora comportamental/escolar com o nome fictício de Yana, com vinte e nove anos de idade,



do sexo feminino, estudante do décimo período de psicologia. Atua há um ano e oito meses como AT de criança com TEA. Seu trabalho é voltado ao aluno Wilker, atuando exclusivamente com aluno, incluindo-o à esfera da sala de aula, bem como ao espaço escolar, uma vez que ele necessita de auxílio no processo de ensino e aprendizagem.

#### 4.4 - PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

##### 4.4.1 Contatos iniciais

Inicialmente foi feito contato com a escola, a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e assinar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXOS A e B), a Carta de Apresentação (ANEXO C) e o Termo de Aceite (ANEXO D). Na ocasião, foram agendadas as entrevistas e as sessões de observação.

##### 4.4.2. Roteiro de Entrevista

Para realizar a pesquisa, foram elaborados três roteiros de entrevista. O primeiro (APÊNDICE A), com vinte e uma perguntas, foi utilizado com a professora regente. O segundo foi utilizado com a professora acompanhante (APÊNDICE B) e tinha 21 perguntas. Já o terceiro roteiro foi utilizado com o aluno autista (APÊNDICE C), constando 62 perguntas. O objetivo da realização das entrevistas foi analisar a influência da relação professor x aluno autista no processo de aprendizagem; identificar aspectos da atuação docente que são promotores de aprendizagem e analisar aspectos que dificultam a relação do professor com esse aluno.

De acordo com Vergara (2009), em uma entrevista busca-se a realidade na qual o entrevistado está inserido. Por essa razão, a autora enfatiza a necessidade de se conhecer as teorias e referências que alicerçam a pesquisa. Esse conhecimento tende a minimizar as dificuldades, tornando as informações mais claras. Manzini (2003) enfatiza a importância de se elaborar um roteiro, levando-se em consideração os objetivos propostos no estudo. Sendo assim, o autor esclarece que o roteiro para uma entrevista estrutura-se a partir desses objetivos. Abaixo, segue o cronograma de realização das entrevistas:

Quadro 1- Cronograma de entrevistas

Nome dos participantes	Duração	Tipo de registro
Professora Maria	1 hora e 30 minutos	Entrevista
Acompanhante Terapêutica e Mediadora Comportamental/Escola Yana	1 hora	Entrevista
Aluno Wilker	40 minutos	Entrevista

#### 4.4.3 Gravação em áudio

As gravações em áudio foram realizadas em aparelho celular marca Motorola, com a finalidade de armazenar todas as narrativas colhidas durante as entrevistas. Para viabilizar a identificação e a guarda das informações, o material foi gravado em CD, constando da data de realização das entrevistas e o tempo de duração da atividade realizada.

#### 4.4.4 Roteiro de observação

As sessões de observação foram realizadas em duas aulas, a fim de identificar aspectos da atuação docente que são promotores de aprendizagem para o aluno para o aluno autista e analisar aspectos que dificultam a relação do professor com o aluno autista. Abaixo, segue cronograma das sessões de observação:

Quadro 2- Relação de observação em sala de aula.

Data	Duração	Tipo de registro
2/9/2015	4 horas e 15 minutos	Observação
3/9/2015	4 horas e 15 minutos	Observação

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Essa etapa da pesquisa teve como objetivo transformar as informações coletadas em objeto de análise. Sendo assim, as entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra, perfazendo um total aproximado de três horas e dez minutos. A organização das informações e a análise basearam-se na abordagem qualitativa. Os dados foram transcritos e foi possível perceber aspectos que respondiam ao problema de pesquisa e aos objetivos deste estudo, a saber: em que medida a interação do professor com o aluno autista promove a mudança do paradigma da exclusão? O presente trabalho teve como objetivos analisar a relação professor x aluno autista no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, pretendeu-se identificar aspectos da atuação docente que são promotores de aprendizagem para esse aluno e analisar a percepção docente a respeito do conceito de inclusão escolar.

Ao analisar os dados, percebeu-se que os fragmentos das entrevistas poderiam ser separados por categorias de análise, tendo como base os principais aspectos levantados durante a entrevista realizada. Essas informações permitiram uma organização, conforme a seguir: aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista; a influência do professor regente; comportamento docente: aspectos que interferem a relação com o aluno autista; acompanhante pedagógico: quem é esse ator? Segue a descrição das categorias criadas:

- Categoria de análise 01/Aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista: perspectiva dos seus atores. Nessa categoria, foram incluídas as narrativas que descrevem a compreensão dos entrevistados a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista.
- Categoria de análise 02/Atuação docente: aspectos promotores da relação professor x aluno autista. Nessa etapa foram incluídas as narrativas que apontam, de algum modo, que atitudes do professor colaboram na relação estabelecida entre ele e o aluno em questão.
- Categoria de análise 03/ Inclusão escolar: contexto desafiador para professores e para o aluno autista. Nessa categoria foram incluídas todas as narrativas que apresentam a representação que os professores têm a respeito do conceito de inclusão, bem como os desafios que se apresentam a cada um dos atores envolvidos no processo.

Ressalta-se que, também, foram incluídos no processo de análise dos dados fragmentos das seções de observação realizadas no contexto de pesquisa. No capítulo a seguir, apresentam-se os resultados desta pesquisa, refletindo-se sobre cada uma das categorias de análise encontradas, interrelacionando-as com as observações coletadas pelo pesquisador no contexto pesquisado.

## **5. RESULTADOS: RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO AUTISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA**

A análise deste estudo são as narrativas produzidas pela professora regente, pela acompanhante terapêutica e por um aluno autista. Este estudo está apresentado através de fragmentos retirados das entrevistas realizadas, bem como das observações feitas em sala de aula. Do total de narrativas, foram selecionados alguns trechos que melhor respondiam aos objetivos desse estudo, a saber: analisar a relação professor x aluno autista no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, pretendeu-se identificar aspectos da atuação docente que são promotores de aprendizagem para esse aluno e analisar a percepção docente a respeito do conceito de inclusão escolar.

Para tornar-se viável a análise dos dados, foram criadas categorias de análise, conforme a seguir:

5.1 Aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista: perspectiva dos seus atores.

5.2 Atuação docente: aspectos promotores da relação professor x aluno autista

5.3 Inclusão escolar: contexto desafiador para professores e para o aluno autista

O tópico a seguir trata da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno autista, a partir da perspectiva do professor entrevistado.

### **5.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO AUTISTA: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

Aprendizagem e desenvolvimento, segundo o que foi apontado inicialmente neste estudo, são processos interligados e interdependentes. Afirma-se isso porque, ao que foi possível observar, eles se complementam. Tomando por base aquilo que apontam Ford e Lerner (1992), o desenvolvimento humano sofre diversas influências, dentre as quais podem-se destacar as sucessivas aprendizagens, a interação entre os indivíduos, aspectos culturais e características pessoais. A aprendizagem, por sua vez, refere-se à aquisição de saberes capazes de transformar a vida de cada pessoa. Isso posto, nota-se que, enquanto a pessoa aprende, também é capaz de se desenvolver (VYGOTSKY, 1997; 2001). Esse é o ponto de partida deste estudo, a partir do qual pretende-se compreender de que modo o professor regente e o acompanhante percebem

os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista. Para dar início a essa reflexão, foi questionado, às duas professoras, o que elas entendiam sobre aprendizagem. Em resposta a essa questão, revelaram

“É quando o aluno ou indivíduo se mostra com um comportamento capaz de generalizar o que foi ensinado, ampliando e aplicando para outras áreas, outros contextos, em situações diversas, aplicando na vida e nas situações/atividades educacionais e diárias.”  
(acompanhante)

“Em minha opinião o aprender é: saber, entender, compreender.” (professora)

Para a professora Yana, a aprendizagem ocorre quando o aluno é capaz de utilizar o conceito que foi aprendido, transpondo, para outras áreas, outros contextos. Para a professora Maria, aprender é saber, entender e compreender. De acordo com Vygotsky a aprendizagem é um processo que se constitui entre as pessoas, sendo, portanto, uma experiência social. Ao interagir com o outro, cada indivíduo torna-se pessoa e compõe o próprio repertório. Nesse contínuo, cada vez ele aprende mais e se desenvolve mais. Observando esses aspectos, nota-se que a interação estabelecida entre as pessoas é fundamental para esse processo ocorra. Em concordância com esse autor, Piaget (1970) afirma que são as orientações externas que vão dando o tom da aprendizagem, fazendo com que o indivíduo consiga utilizar, em situações futuras um conhecimento construído. Partindo dessas perspectivas, nota-se que o professor, assim como o acompanhante de Wilker, tem a possibilidade de atuarem como mediadores criando contextos favoráveis para que ele amplie seu potencial e aprenda cada vez mais.

Em complemento à questão sobre a aprendizagem, foi perguntado às professoras como elas identificam que o aluno autista aprendeu em sala de aula, ao que narraram:

“Através de muitas maneiras até mesmo numa brincadeira o aluno te dá pistas de que não assimilou o conteúdo.” (professora)

“Quando o mesmo consegue generalizar, mostrando e aplicando o que foi dado em outros contextos.” (acompanhante)

Nota-se que, para a professora regente, é possível perceber que o aluno Wilker aprendeu quando, em um contexto lúdico, fornece indícios de que conseguiu atribuir

significado ao conteúdo ministrado. A professora acompanhante, por sua vez, sinaliza que percebe que o aluno aprendeu quando ele consegue aplicar todo o conhecimento que construiu em situações subsequentes. Analisando-se as sessões de observação, perceberam-se tentativas da professora regente para adaptar estratégias e utilizar recursos didáticos diferenciados, a fim de envolver o aluno Wilker nas suas aulas, tornando-as, provavelmente, mais atraentes para ele. Apesar disso, também foi possível perceber que a disponibilidade desses recursos e materiais não é diversificada nem suficiente para auxiliá-lo em todas as disciplinas. Além disso, acredita-se que as atividades propostas em sala, bem como a didática utilizada, ainda precisem de ajustes quando se trata do processo de ensino aprendizagem desse aluno. Quanto à professora acompanhante, foi possível notar que ela interagiu todo o tempo com Wilker, incentivando-o a realizar as atividades.

Em se tratando da orientação que se tem a respeito das questões metodológicas relacionadas à aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo o autista, nota-se que ela pressupõe:

Acessibilidade [...] sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo, adaptações curriculares [...] e uso de todos os estilos de aprendizagem, [...] garantindo a participação [...] de cada aluno. (REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005 pag. 22 – 23,)

Nota-se, portanto, que uma das questões que tendem a influenciar no processo de aprendizagem dos alunos refere-se à acessibilidade metodológica.

Em continuidade às questões relacionadas a ambos os processos mencionados, questionou-se às professoras o que elas entendiam a respeito de desenvolvimento, solicitando que descrevessem o que seria, para elas, desenvolver-se. Em atenção a essa questão, responderam:

“Desenvolver-se é passar por etapas, evoluindo dentro das habilidades reforçadas e adquiridas.” (acompanhante)

“Ampliação de conhecimento.” (professora)

Observa-se que, para Yana, o desenvolvimento tem relação com etapas, um processo no qual o comportamento vai evoluindo. Maria, por outro lado, aponta a ampliação do conhecimento, referindo-se, provavelmente, a um esquema gradual, sequencial de significação. A referida professora salienta que consegue identificar que Wilker se desenvolveu em suas aulas “*através de diagnósticos, registros, etc*”. Já Yana, percebe que houve progresso “*quando consegue [...] mostrar e aplicar o que foi dado em outros contextos*”. Observando-se a atuação de ambas as professoras em sala, percebeu-se que a professora regente ora tenta se justificar e apoiar-se em diagnósticos (laudos médicos/psicológicos etc), ora apresenta uma postura de reconhecimento do valor do seu trabalho a partir da capacidade de Wilker de fazer registros completos das tarefas expostas no quadro negro – o que não significa, necessariamente, que ele esteja atribuindo sentido ao que está escrevendo. Em se tratando de Yana, percebeu-se que o seu jeito de conduzir o processo de ensino/aprendizagem do aluno difere do de Maria, uma vez que ela o ajuda lendo as atividades, explicando o que está sendo pedido e tentando direcioná-lo enquanto ele realiza a tarefa.

Partindo da abordagem de Vygotsky, percebe-se quanto é necessário que o mediador esteja atento ao modo de funcionamento de seus alunos, tenham eles um desenvolvimento atípico ou não. Essa disponibilidade em conhecê-lo costumam ser o caminho mais adequado, segundo aquilo que se percebe pela abordagem teórica deste autor no que se refere a favorecer o desenvolvimento. Não é possível a um docente ajudar um aluno a quem ele não conhece, do mesmo modo que não seria possível, a um médico, atender plenamente a um paciente se ele não soubesse quais são suas queixas. Vygotsky apresenta um professor que tem o importante papel de construir pontes, possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, algo que vai além de realizar cópias ou de memorizar conteúdos. Aqui, entende-se que a escola é, sobretudo, um espaço social que promove o desenvolvimento e a construção do saber em todos os níveis, e não apenas em relação ao conhecimento curricular obrigatório, formal.

Aprofundando as questões relacionadas à aprendizagem, procurou-se compreender quais critérios têm sido utilizados pelas professoras para identificar se as estratégias utilizadas por elas estão favorecendo a aprendizagem de Wilker. Relataram que:



“Quando o mesmo mostrar um comportamento generalista diante do que foi ensinado aplicando em outros contextos. Não existe critério único, mas, o primeiro ponto é conhecer o aluno, suas necessidades, preferências e como o mesmo compreende e aprende (imagens, objetos ou escrita), tudo é testável.” (acompanhante)

“Autoavaliações, planejamento flexível e com regras objetivas.” (professora)

Verifica-se que, para a professora acompanhante Yana, seus critérios de avaliação referem-se à análise da capacidade de Wilker em generalizar o conhecimento que construiu – algo que já havia sido afirmado por ela anteriormente. Além disso, aponta que, ao conhecer o aluno, é possível perceber se ele compreendeu algo a partir das suas reações nas mais diversas atividades. A esse respeito, Maria afirma que utiliza regras objetivas para avaliar se suas estratégias estão sendo eficazes. Apesar disso, sua narrativa não apresenta informações claras, que sinalizem que regras são essas.

Partindo dos pressupostos de Vygotsky (1997), acredita-se que a avaliação deve ter como referência, sobretudo, o desenvolvimento do indivíduo ao longo de um período. A comparação deve-se dar apenas em relação a ele mesmo; e se o aluno é capaz de utilizar um conhecimento aprendido/internalizado em situações subseqüentes, talvez seja possível inferir que, de fato, ele está conseguindo aprender algo. Para o autor, a escola é o lugar onde os conceitos do cotidiano se transformam em conceitos científicos, possibilitando que o aluno atribua sentido ao que vive nas experiências diárias. Nota-se, portanto, quão relevante é a interação do professor com o aluno nesse processo em que o conhecimento vai sendo construído. Questionamentos semelhantes aos que foram feitos às professoras também foram destinados a Wilker, a fim de compreender a sua opinião a respeito do seu processo de ensino aprendizagem. Embora suas respostas tenham sido extremamente sucintas – algo que é comum em quadros de autismo - é possível perceber, pelas suas narrativas, um posicionamento em relação a algumas das questões dirigidas a ele. Em referência à disciplina de que mais gosta, Wilker afirmou que “*é só ciências*”. Ressalta-se que ele não emitiu resposta a questionamentos como: “*a maior dificuldade que identifica no processo de aprendizagem*”, nem soube responder “*o que um professor precisa fazer para facilitar a sua aprendizagem*”. Observando-se Wilker durante as sessões realizadas, percebeu-se que a todo o momento ele colocava a mão esquerda na face, virando o rosto de um lado ao outro, demonstrando certa impaciência em relação aos questionamentos que estavam

sendo feitos. Em alguns momentos, realizava movimentos de levantar e abaixar a cabeça, pronunciando expressões como “*aff*”, demonstrando insatisfação em ser questionado.

Quando o assunto é o comportamento do autista vários questionamentos surgem, dentre os quais estão seu modo de interagir na relação com as pessoas. No contexto escolar, não é diferente. A interação tende a ser desafiadora para indivíduos com esse diagnóstico em vista de tratar-se de uma dificuldade que é inerente ao seu quadro. Talvez esse seja o maior desafio enfrentado por um aluno com TEA. Apesar disso, em vista de os contextos de aprendizagem serem tão importantes para que os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorram (VYGOTSKY, 1997; 2001), acredita-se que valha a pena investir em estratégias que possibilitem o contato do aluno autista com seus pares, bem como com seus professores e familiares. Para Kelman (2010), é no contexto das interações que são promovidas as diversas intervenções, sejam elas psicoeducacionais, sejam não. Através desse processo é possível construir novos repertórios e, quem sabe, minimizar a distância entre alunos com e sem necessidade educacional especial.

Além dessas questões, também foi questionado ao aluno o que o professor faz que o ajuda a aprender os conteúdos curriculares. Em resposta a essa questão, Wilker respondeu: “*jogos*”, aspecto que foi possível confirmar durante uma das sessões de observação, na qual o aluno desenvolveu atividades da disciplina de matemática utilizando jogos, demonstrando extrema satisfação. A apresentação de imagens coloridas nas cartas utilizadas pela professora acompanhante pareceu ter despertado a motivação de Wilker para executar o que foi proposto na referida atividade.

Vygotsky (1997), ao afirmar que todo indivíduo tem capacidade para aprender e a se desenvolver, também descreve estratégias que podem ser úteis ao professor na dinamização dos conteúdos. Dentre esses aspectos, o autor cita a ludicidade, o uso de brinquedos/jogos como um potencializador de aprendizagens. Para o autor, esse tipo de recurso é tão útil que tende a possibilitar que, independentemente do defeito/limitação/dificuldade, o indivíduo possa aprender. Partindo da afirmação desse autor, verifica-se que os recursos lúdicos têm, também, um papel de mediadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, atuando como instrumentos

em ambos os processos. Pensando assim, eles podem ser tão úteis quanto os processos interativos anteriormente mencionados.

Para Paéz (2001), a escolarização das crianças autistas é um assunto ainda delicado porque requer particularidades que algumas instituições ainda não se mostram preparadas para oferecer. Isso vai desde a disponibilidade de recursos, materiais e instrumentos até a capacitação da equipe da escola para melhor atender a esses alunos – inclusive promovendo a interação do autista com os pares. Segundo a autora, metodologias diversificadas são necessárias, especialmente no início da escolarização desses alunos (como é o caso de Wilker), a fim de que tenham a oportunidade de ter ampliado o seu potencial e minimizadas as suas limitações. Paez (2001) salienta, ainda, que uma escola inclusiva precisa preparar seus atores para receber esses alunos, observando, inclusive, os aspectos estruturais que precisam ser alterados.

Observa-se, através das discussões aqui realizadas, que para as professoras entrevistadas a aprendizagem refere-se à capacidade do indivíduo de generalizar um conhecimento construído para diversas áreas, demonstrando entendimento/compreensão daquilo que foi ensinado. Ao mencionarem como identificam que o aluno autista aprendeu em sala de aula, as entrevistadas informaram que, quando se trata de um contexto lúdico, Wilker fornece indícios de que conseguiu atribuir significado ao conteúdo ministrado. Além disso, sinalizam que, aos poucos, ele vai demonstrando que é capaz de utilizar o que aprendeu nas situações posteriores. Em se tratando do significado que as professoras atribuem a desenvolvimento, sinalizam que ele tem relação com etapas, um processo no qual o comportamento vai evoluindo. Percebem que Wilker se desenvolveu a partir do diagnóstico que é atualizado, dos registros que é capaz de fazer e quando é capaz de aplicar aquilo que foi aprendido em contextos variados – reafirmando algo que foi dito quando se referiram ao conceito de aprendizagem.

As observações realizadas em sala permitiram que se percebesse que estratégias pedagógicas são adaptadas, embora não haja uma diversidade de recursos didáticos diferenciados disponibilizados. Wilker conta com o auxílio da professora acompanhante, que aparentemente o orienta e lhe dá suporte durante a realização das tarefas propostas pela professora regente. Em vista do trabalho realizado pelas duas professoras, procurou-se compreender quais critérios são utilizados por elas para identificar se as estratégias utilizadas estão favorecendo a aprendizagem do aluno. A

esse respeito, relataram que os critérios referem-se à sua capacidade em generalizar o conhecimento que ele construiu, além de também tomarem como referência reações do aluno nas mais diversas atividades. A esse respeito, a professora regente salienta que utiliza regras mais objetivas de avaliação da sua prática, embora não as tenha descrito de forma mais clara na sua narrativa à essa questão. Em referência aos aspectos da atuação docente que são promotores da aprendizagem, verifica-se que eles se referem às estratégias lúdicas, sendo esta uma afirmação feita pelo aluno durante a entrevista e confirmada ao longo das sessões de observação realizadas em sala.

A partir do exposto, a seção a seguir aborda a atuação docente, refletindo, sobretudo, a respeito dos aspectos promotores da relação do professor com o aluno autista.

## 5.2 ATUAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS PROMOTORES DA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO AUTISTA.

Como foi possível observar na discussão realizada no tópico anterior, o exercício da docência é um desafio diário, seja para o professor regente seja para o professor acompanhante, especialmente porque esses atores (de modo geral) sentem-se responsáveis por possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno autista. Em muitas situações (como parece ser o caso da instituição onde a pesquisa foi realizada), a disponibilidade de recursos e materiais é tímida, sendo insuficiente para estimular e para motivar o aluno a se envolver nas atividades propostas. Nesses casos, mesmo que o professor tenha total comprometimento com o seu ofício, tenderá a ter mais dificuldades para dinamizar conteúdos e para tornar mais amplas as possibilidades de aprendizagem do aluno autista.

Acredita-se que seja necessário perceber essas nuances relacionadas à prática docente, reconhecendo os limites de atuação do professor, mas, também, reconhecendo a sua importância, já que o trabalho pedagógico é desenvolvido com indivíduos que possuem uma singularidade, com perfis diferentes no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Segundo Libâneo (2007), a docência não deve constituir apenas um ato restrito de ministrar aulas. Ela precisa ser entendida na complexidade do trabalho pedagógico, nas atividades direta ou indiretamente ligadas à atuação do

professor. Partindo dessa questão, procurou-se investigar os aspectos da atuação docente que são, de algum modo, promotores da relação entre o professor e o aluno autista.

Dando início à essas reflexões, foi questionado às professoras como elas percebiam a relação com Wilker. Yana respondeu que sua interação com o aluno é “*funcional e de proximidade*”. Já Maria, acrescentou:

“As duas experiências que tive ao longo de minha carreira foram de grande importância para mim, uma vez que, os dois alunos, embora de escolas distintas, com o perfil bem parecidos. Acho que o professor primeiro necessita conquistar o seu aluno, lhe dando a segurança de um amigo.” ( professora)

Embora a narrativa da professora regente não tenha respondido claramente ao que foi perguntado, percebe-se que, segundo ela, a relação com os alunos com desenvolvimento atípico deve ser harmônica, primando pela confiança, pela amizade – que provavelmente também diz respeito à sua relação com Wilker. Quando o assunto é a relação do professor com o aluno que tem desenvolvimento atípico, Kelman (2010) menciona que o espaço escolar tende a ser uma via de aprendizagem para ambos. Para a autora, professor e aluno, quando se encontram nos contextos de aprendizagem, podem se desenvolver juntos, aprendendo um com o outro. A autora acrescenta, ainda, que o processo educacional formal tende a se beneficiar quando o professor, em atitude de parceria com seus alunos, se coloca com um mediador, alguém que cria oportunidades para que eles progridam, aprendam, e se desenvolvam, em uma atitude horizontal.

Para Maria, a diferença entre dar aula para um aluno autista e para alunos com outras necessidades educacionais especiais é que “*os estudos sobre o autismo ainda são poucos, embora de uns dois anos para cá cresceram bastante. O interesse por parte de especialistas e estudiosos tem sido ampliadas, principalmente através de grupos em redes sociais.*”. Nota-se que mais uma vez a professora não emitiu uma resposta que atendesse ao que foi questionado. Apesar disso, sua narrativa parece demonstrar que hoje o desafio de dar aulas para autistas é menor em vista de se poder recorrer às pesquisas realizadas, dado o número cada vez maior de estudiosos interessados em compreender as especificidades relacionadas a esse quadro. Yana, por sua vez, afirma

que são muitas as diferenças entre alunos autistas e aqueles com outras necessidades educacionais especiais, acrescentando que

“Cada indivíduo, independente da deficiência ou déficit vai apresentar alguma necessidade, pois todos são únicos, logo suas características e necessidades serão singulares. Cada situação e atividade será aplicada dentro das habilidades de cada um, algumas habilidades terão que ser treinadas.” (acompanhante)

Para a professora acompanhante, as diferenças são, de modo geral, aquilo que constitui cada pessoa, de maneira que, tendo ou não um déficit ou uma deficiência, cada aluno terá um processo particular de aprendizagem e de desenvolvimento – o que certamente será influenciado pela maneira como o professor se relaciona com ele. Analisando-se estudos realizados por Rossi, Carvalho e Almeida (2007), verifica-se que os professores ainda estão construindo formas para lecionar para alunos autistas. Nota-se que assim como não há receitas prontas para um professor dar aulas em uma classe regular, também não há um script que facilite o seu ofício em uma classe com alunos autistas. Cada aluno é único. Não há como mudar isso. Essa é a marca de toda e qualquer sala de aula.

Nessa relação de aprendizagem entre professor e aluno autista percebe-se que o desafio se apresenta para ambos, já que esses alunos também tem a oportunidade de vivenciar novas experiências com seus professores. Isso tem sido possível graças ao reconhecimento das instituições escolares de que pessoas com desenvolvimento atípico também podem aprender e se desenvolver. Percebe-se, entretanto, que essa apropriação de estratégias pelo professor também passa pela via da aceitação do novo, da abertura às novas aprendizagens e, sobretudo, à disponibilidade de viver essa relação com o aluno, independentemente das limitações apresentadas por ele. Outro aspecto mencionado por Rossi, Carvalho e Almeida (2007) é de que, muitas vezes, o professor não constrói um modo diferente de lecionar para um público heterogêneo porque não recebe, da gestão da escola, o apoio necessário para a realização do seu trabalho.

Com vistas a uma melhor compreensão da prática pedagógica realizada pelas professoras, questionou-se quais mudanças elas consideram que ainda sejam necessárias às suas atuações em sala, a fim de melhor atender o aluno autista. Em resposta a isso, sinalizaram que

“Mesmo minha atuação não sendo na área da pedagogia como professora, como graduada de Psicologia, percebo que faltam adaptações nas aplicações das atividades dentro do que a necessidade de cada um apresenta.” (acompanhante)

“Informações a respeito e as instituições de ensino deveriam investir em cursos de capacitação dos docentes.” (professora)

Diante da narrativa de Yana, nota-se que, mesmo não sendo pedagoga, a professora reconhece a necessidade de adaptar suas estratégias para cada necessidade educacional especial apresentada, inclusive no caso de Wilker. A professora regente, por outro lado, aponta a importância de mais informações a respeito do quadro apresentado pelos alunos, bem como de que sejam ofertados cursos de capacitação aos professores – o que provavelmente lhes daria maior autonomia e segurança em relação à prática diária com esses alunos. Durante as sessões de observação percebeu-se que a professora regente demonstrou, em diversos momentos, sentimento de incapacidade, de impotência. Isso foi percebido especialmente nas situações em que buscava estratégias para alcançar o aluno nas suas dificuldades e alguma delas era desqualificada por ele ou lhe parecia uma tentativa frustrada. Foi notória a ausência de capacitação da referida professora no trato com Wilker – embora também tenha ficado evidente o seu esforço em ajudá-lo.

Para Gillberg (2005), quando se pensa em um ambiente favorável ao aluno autista uma das principais características deve estar pautada no olhar para a sua singularidade. As intervenções devem partir daquilo que o aluno já sabe, somando-se ao que o motiva e ao seu potencial para aprender. Por essa razão, o autor afirma que conhecer as limitações do aluno também é fundamental – não para evidenciá-las, mas para melhor direcionar o trabalho pedagógico. Além disso, Gillberg (2005) sinaliza a importância da construção de espaços que proporcionem um atendimento individualizado, de modo que seja possível intervir pontualmente quando se tratar de dificuldades moderadas ou severas.

Ao observar o sentimento é despertado na professora regente, percebe-se que a educação com autistas tem sido um grande desafio na referida escola. Nota-se que professores competentes se deparam com alunos com esse diagnóstico e, por vezes, se vêem incapazes de dinamizar aulas que os ajudem a construir conhecimento. Isso

ocorre porque, quase sempre, não houve capacitação específica, embora a escola se proponha a ser inclusiva. Realidades como essas podem se tornar absolutamente desestimulantes a depender de quem é esse professor, qual é a sua formação pessoal e profissional e quais experiências pregressas ele teve ao longo da sua profissão.

Ao responder sobre as mudanças que precisou construir para planejar as aulas e dinamizar conteúdos, Maria salientou que *“foram diversas mudanças [e que] foi necessário adaptar o planejamento de acordo com as necessidades e ritmo de cada educando [...] com aulas mais lúdicas, jogos, músicas entre outros e no aspecto afetivo-social com dinâmicas.”* Foi possível perceber, durante as sessões de observação, que Maria tentou adaptar as atividades curriculares propostas às limitações apresentadas pelo aluno. Apesar disso, observou-se que elas são muito complexas para a compreensão de Wilker, e que não há uma sala de recursos em que os materiais sejam adaptados/ajustados de acordo com as necessidades apresentadas por ele. Quanto ao acompanhante, percebeu-se que, em alguns momentos, Yana entrega respostas prontas para o aluno – aspecto que não parece colaborar com a sua aprendizagem, e que corrobora com a resposta de Wilker a respeito da maior dificuldade que tem enfrentado na sala de aula que é: *“eu não aprendi nada”*.

Em se tratando dos aspectos que dificultam a relação professor x aluno autista Jannuzzi (2004) afirma que eles estão, muitas vezes, relacionados ao despreparo e ao desconhecimento do profissional para lidar com as particularidades relacionadas ao quadro. Além disso, a autora afirma que, no Brasil, a educação para pessoas com necessidades educacionais especiais é influenciada pelo modo como essas pessoas são vistas, e que as crenças que o professor tem a respeito do potencial desses alunos tende a influenciar no modo como eles conduzirão as suas práticas. Para ela, esse aspecto serve de alerta, uma vez que a maneira como o professor enxerga o aluno tem uma repercussão também sentida por ele, o que pode interferir no seu autoconceito e, ainda, na sua interação com outros atores pertencentes ao contexto.

Outro aspecto, também apontado por Jannuzzi (2004), refere-se à ansiedade do próprio professor em precipitar respostas ao aluno – como o que foi observado em relação à professora acompanhante. O aluno precisa ter as condições necessárias para realizar as atividades em seu tempo e, de acordo com as suas limitações. Ao professor cabe reconhecer que algumas das atividades propostas podem não ser realizadas em vista de suas dificuldades pessoais. Sobre essa questão, vale ressaltar que a literatura



tem demonstrado que as dificuldades e o tempo de resposta dos alunos devem ser considerados, sejam eles autistas ou não.

Ao referir-se ao que considerava fundamental na relação com um aluno autista, a professora acompanhante relatou como essencial

Conhecê-lo e criar vínculo positivo, para depois trabalhar. Sem vínculo e sem conhecimento do indivíduo o trabalho não acontece. (acompanhante)

Para a professora Yana, o fundamental na relação com Wilker é conhecê-lo e estabelecer um vínculo com ele, algo que lhe parece uma prerrogativa para o sucesso de seu trabalho. Para Maria, por sua vez, o fundamental é “*respeito, amor e carinho*”. Em se tratando dessa relação estabelecida com as professoras (regente e acompanhante), perguntou-se a Wilker com quem ele costuma tirar suas dúvidas. A esse respeito, o aluno respondeu: “*não sei perguntar*”, o que demonstra total ausência de empoderamento e de autoconfiança em relação ao contexto de ensino-aprendizagem.

De modo geral, nota-se que, ao narrarem o modo como percebem a relação com Wilker no processo de aprendizagem e desenvolvimento, as professoras apontam que os aspectos promotores de aprendizagem são a proximidade, a confiança e a amizade. Segundo elas, a diferença entre dar aula para um aluno autista e para alunos com outras necessidades educacionais especiais é que hoje existem mais informações a respeito desse transtorno, o que facilita a construção de estratégias pelo professor. Em relação às mudanças que considerou necessárias à atuação em sala, a fim de melhor atender ao aluno autista, a professora regente sinalizou a necessidade de mais informações a respeito do quadro apresentado pelos alunos, bem como a importância de que sejam ofertados cursos de capacitação aos professores – o que provavelmente lhe daria maior autonomia e segurança em relação à prática diária com esse aluno. Durante as sessões de observação, percebeu-se que a referida professora demonstrou, em diversos momentos, sentimento de incapacidade e de impotência – seja pela inexperiência com alunos autistas, seja pela insuficiência de recursos didáticos para lidar com ele nas atividades diárias.

Em atenção às mudanças que precisou construir para planejar as aulas e dinamizar conteúdos, foi possível observar a tentativa da professora regente em adaptar

as atividades curriculares de acordo com as limitações apresentadas por Wilker. Yana, por sua vez, considerou como fundamental na relação com o referido aluno conhecê-lo e estabelecer um vínculo com ele, ao passo que Wilker afirmou não saber a quem perguntar quando tem dúvidas. A narrativa do aluno autista desperta, no final dessa análise, o seguinte questionamento: até que ponto sua afirmação revela um aspecto relativo à relação estabelecida com as professoras entrevistadas e em que medida demonstra apenas a sua insatisfação em responder a perguntas, um *modus operandis*? Infelizmente não há respostas adicionais do referido aluno que possam atender a esses questionamentos. O que se percebeu foi que, ao dar respostas prontas ao aluno, a professora acompanhante não está criando espaço para dúvidas, descobertas e reflexões, aspecto que certamente não é promotor de uma relação adequada entre ela e Wilker.

Na seção a seguir, realizou-se uma discussão a respeito do conceito de inclusão escolar trazido pelas professoras, a fim de compreender os desafios que se apresentam para elas e para o aluno autista.

### 5.3 INCLUSÃO ESCOLAR: CONTEXTO DESAFIADOR PARA PROFESSORES E PARA O ALUNO AUTISTA

Observando-se toda a discussão feita até o momento, é possível perceber que a inclusão escolar é marcada por diversos desafios, partindo da total exclusão até chegar ao que se propõe nos dias atuais – em que o professor ainda se questiona sobre o porquê de as escolas não investirem em recursos materiais e equipamentos que possam facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Observa-se que, ao ser proposta há cerca de duas décadas, a inclusão trouxe soluções pautadas no acolhimento das diferenças, visando à garantia da oportunidade de acesso e da permanência de alunos com desenvolvimento atípico em classes regulares. Neste estudo, parte-se daquilo que propõe a Declaração de Salamanca (1994), a qual sinaliza que

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser

implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades (p.01)

Com base na afirmação acima, confirma-se que todo aluno tem direito à educação, devendo atingir o nível de aprendizagem condizente com seu potencial para aprender. Por isso, deve-se assegurar que recursos, estratégias e metodologias serão ajustados às suas necessidades, e toda e qualquer atitude discriminatória deve ser abolida, já que a diferença é um aspecto constituinte de cada ser humano. Partindo desse conceito e das reflexões feitas até aqui, procurou-se saber das professoras entrevistadas o entendimento de ambas a respeito da inclusão escolar, ao que relataram:

“Segundo minha opinião, é quando o ambiente escolar e educacional oferta, contribui e inclui todo e qualquer aluno no meio, de forma ativa e participativa, em todas as atividades que são aplicadas, de forma que essas atinjam a compreensão/Aprendizagem/generalização do aluno. Se necessário, as mesmas serão adaptadas dentro das habilidades apresentadas pelo aluno, sendo funcional com aplicabilidade na sua vida diária. É importante que, mesmo adaptadas as atividades estejam dentro do mesmo conteúdo e contexto aplicado para todos os alunos.” (acompanhante)

“Inclusão vai além de sala de aula, é necessário respeitar as diferenças, reconhecer a importância de cada indivíduo, independente de sua necessidade de aprendizagem.” (professor)

De acordo com a professora Yana, com tem aproximadamente dois anos de experiência em contextos inclusivos, a inclusão refere-se a um contexto do qual todos os indivíduos podem participar, de modo que as atividades são ajustadas para que alcancem os diferentes perfis de aprendizagem. Além disso, a professora acompanhante refere-se à possibilidade de adequação das tarefas, a fim de que estas minimizem dificuldades e estimulem o potencial de cada indivíduo para aprender. Maria, por sua vez, tem nove anos em contextos inclusivos, afirmando que a inclusão escolar tem relação com o respeito às diferenças e com o reconhecimento da singularidade – opinião

que se coaduna com aquilo que propõem as diversas leis e portarias a respeito da inclusão.

O que se percebe é que a legislação brasileira tem proposto, ao falar sobre inclusão escolar, um espaço propício à mudança nos paradigmas de exclusão historicamente construídos. Nota-se que ela sinaliza que a educação é um direito de todos os indivíduos, devendo cada instituição escolar se adequar para matricular e para manter esses alunos frequentando as salas de aula, com aproveitamento do currículo. Estabelece, ainda, que as adequações devem ser feitas, de modo que não há a opção para que as escolas ajam de modo deliberado, ajustando apenas aquilo que lhes for mais conveniente.

Após esclarecerem o que pensavam sobre o conceito, foi perguntado às professoras como se sentiram ao iniciar a experiência no contexto da escola inclusiva; as professoras narraram:

“No início tive muito medo de não conseguir, cheguei até a ficar frustrada diante de algumas situações, pensei em desistir, mas hoje posso afirmar que só quando passamos por esta experiência é que entendemos o que é ser um verdadeiro professor.” (professora)

“Minha atuação é como mediadora do comportamento/Aprendizagem de indivíduos com TEA. A experiência é válida e positiva para minha futura atuação como psicóloga, também é válida quando pensada exclusivamente no aluno que ainda não está incluído, visando recuperar os prejuízos vivenciados pelo mesmo, transformando-os e potencializando suas habilidades.” (acompanhante)

A professora Maria relata ter sentido medo e frustração, tendo avaliado a possibilidade de desistir do trabalho em vista das dificuldades que identificou que teria. Yana, por sua vez, salienta que, como psicóloga, a sua formação a orientou no sentido de criar estratégias para fazer que o aluno se sentisse pertencente à classe, minimizando os prejuízos decorrentes da sua escolarização pregressa e ampliando-lhe as chances de aprender e de desenvolver novas habilidades e competências. Na referida escola, as professoras atuam com Wilker e com outros alunos que apresentam quadros de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e dislexia. Para a professora Maria, o sentimento mencionado parece ter relação com as dificuldades identificadas por ela

na prática pedagógica diária com alunos que têm desenvolvimento atípico, a saber “*falta de informação que possuía e o apoio pedagógico que era precário*”.

Para autores como Perrenoud (1999)

Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas e modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis, elas exigem. (p. 2)

Dessa forma, pode-se dizer que, além da falta de capacitação para lidar com o aluno autista, a ausência de apoio da equipe de trabalho são aspectos que tendem a comprometer, e muito, a qualidade do trabalho realizado por um professor, ainda que este já tenha experiência no contexto da inclusão escolar. Situações como essas tendem a gerar insegurança e descontentamento, já que impactam tanto na sua prática quanto no relacionamento estabelecido com a equipe. Nota-se, também, que a omissão da equipe gestora pode dificultar o progresso do trabalho do professor, já que o trabalho que ele desempenha depende, em parte, do suporte oferecido por seus pares (PERRENOUD, 1999).

Considerando a importância do trabalho realizado pela professora acompanhante no contexto da inclusão escolar e da aprendizagem do aluno autista, foi perguntado a Wilker sobre como se dava sua relação com Yana. Além disso, também foi questionado a ele sobre “*em quais aspectos ela o auxiliava*”, de modo que ele respondeu a ambas as perguntas com a expressão: “*nada*”. Sobre aquilo que aprende com a referida professora, Wilker respondeu “*eu não sei*”. Em se tratando das sessões de observação, foi possível observar que o aluno interage pouco com seus colegas e que ainda são necessários muitos ajustes para que ele aprenda e se desenvolva com eficácia. Observou-se, ainda, que a relação do professor acompanhante com o regente não é dialógica, e que, em muitos momentos, Yana contradiz aquilo que é orientado pela professora Maria, propondo estratégias sem discutir com a professora de Wilker a respeito da repercussão que isso trará em seu desenvolvimento. Isso ficou claro, por exemplo, quando foi proposta uma atividade de adição e, ao invés de utilizar o material

concreto proposto pela professora regente, Yana orientou Wilker a utilizar a calculadora – algo que lhe pareceu extremamente difícil de atribuir sentido e não pareceu contextualizado às limitações apresentadas pelo aluno. Ao se questionado a respeito daquilo que de mais importante aprendeu com a referida professora, Wilker respondeu: “*nada*”.

Londero e Pacheco (2006) afirmam que o acompanhante terapêutico, historicamente, é alguém que auxilia um indivíduo nas situações cotidianas, reduzindo as barreiras que se apresentam a ele e favorecendo-lhe a interação com o ambiente. No Brasil, esse tipo de trabalho tem sido realizado por estudantes e por pessoas recém-formadas e por um custo que tende a ser elevado (em vista da qualificação desses profissionais). Dentre as principais habilidades apontadas pelos autores está, segundo os autores, a capacidade para estabelecer a relação terapêutica, colaborando para o desenvolvimento do indivíduo que está sendo auxiliado. Notadamente não é possível confirmar se as afirmações feitas por Wilker correspondem ao que de fato tem ocorrido, mas, talvez, sinalizem que algo pode estar sintomático no que se refere à sua relação com Yana.

Em se tratando da lição que ambas as professoras relatam ter aprendido no contexto da inclusão com a experiência vivida com Wilker, narraram o seguinte:

“Acho que professores tem que abraçar essa causa e envolver toda a comunidade escolar, embora essa comunidade não esteja preparada para incluir, devemos continuar a caminhada lutando para que a inclusão não fique apenas no papel, mas que aconteça dentro dos muros da escola.” (professora)

“Que cada ser é capaz de se desenvolver e quando o ambiente contribui para isso.” (acompanhante)

Maria relata que a experiência com o aluno autista a faz perceber a importância de cada ator da comunidade escolar criar condições para que os alunos se sintam de fato incluídos nas classes. Yana, por sua vez, informa que tem aprendido que cada pessoa é capaz de aprender e se desenvolver, desde que lhe sejam criadas condições de acessibilidade, minimizando obstáculos e ampliando as chances de que aprenda e se desenvolva. Sobre esse assunto, Albuquerque, Costa & Albuquerque (2005), afirmam que as relações são, fundamentalmente, situações propícias à aprendizagem, tendo em

vista que colocam as pessoas envolvidas em um contexto de compartilhamento, de abertura ao novo. A esse respeito, acrescenta:

A aprendizagem é uma ação dinâmica que se estabelece entre um conhecimento já apreendido e um novo conhecimento a adquirir. (...).O dinamismo do ato de aprender reflete-se no fato de quando um sujeito aprende, adquire e produz conhecimento mais ou menos inovador. (p. 01)

Em conformidade com o que as professoras sinalizaram sobre a experiência com Wilker, Corde (1994) confirma o papel da inclusão escolar, ponderando ser necessário

(...) conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. (p. 5).

Analisando-se as questões aqui expostas, foi possível observar que, para as professoras, o conceito de inclusão escolar está relacionado com um contexto do qual todos os indivíduos podem participar, de modo que as estratégias precisam ser ajustadas para que alcancem os diferentes perfis de aprendizagem. Além disso, Yana e Maria referem-se à possibilidade de adequação das tarefas, a fim de que elas minimizem dificuldades e estimulem o potencial de cada indivíduo para aprender. Apontam, ainda, que a inclusão escolar tem relação com o respeito às diferenças e com o reconhecimento da singularidade. Ao mencionar o modo como se sentiu ao iniciar a experiência no contexto da escola inclusiva, a professora regente narrou sentimento de medo e frustração, algo que pareceu ter relação com a ausência de suporte da equipe, bem como de capacitação para atuar em uma classe com essa especificidade.

Em se tratando da relação estabelecida com a professora acompanhante, bem como em relação à sua colaboração no processo de aprendizagem de Wilker, o aluno afirmou de forma objetiva que ela não o auxilia em nada. Além disso, informou não saber o que aprende com ela – algo que pode estar relacionado ao fato de que, conforme foi observado em uma das sessões, Yana entrega respostas prontas para o aluno em algumas situações de aprendizagem. Em se tratando das sessões de observação, foi

possível perceber que a referida professora não tem uma relação dialógica com a professora regente e que, em muitos momentos, ignora aquilo que é proposto por Maria, utilizando estratégias que considera mais adequadas à realização das atividades – agindo unilateralmente. Embora seu papel seja o de colaborar com a aprendizagem e o desenvolvimento do referido aluno, quando questionado a respeito daquilo que de mais importante aprendeu com a professora acompanhante, Wilker reafirma que nada tem aprendido.

Para as professoras, a lição mais importante, decorrente da experiência com Wilker, se refere à sensibilização dos atores da comunidade escolar em relação às questões afetas à inclusão escolar. Além disso, a professora Yana sinaliza que tem aprendido que cada pessoa é dotada de capacidade para aprender e se desenvolver, sempre que o ambiente disponibilizar acessibilidade, com redução de obstáculos e com a ampliação de oportunidades.

De modo geral, nota-se que a inclusão na Escola Pequeno Príncipe ainda enfrenta diversos desafios, tanto para os professores quanto para o aluno Wilker. Verifica-se que a relação com as professoras é harmônica, embora não haja, entre ambas, um compartilhamento de ideias quando o assunto são as atividades que serão realizadas por ele. Além disso, percebe-se que a referida escola ainda não investe o suficiente em recursos que possam ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno, e que há atitudes da professora acompanhante que podem minimizar ainda mais essas possibilidades. Em se tratando de Wilker, não há narrativas que apontem a sua relação com a professora regente, mas, no que se refere à professora acompanhante, o aluno deixa claro que sua atuação não tem sido eficaz.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação professor x aluno autista no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, pretendeu-se identificar aspectos da atuação docente que são promotores de aprendizagem para esse aluno e analisar a percepção docente a respeito do conceito de inclusão escolar. Fundamentou-se na abordagem qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como instrumento principal.

Os resultados do estudo revelaram que, para as professoras, a aprendizagem refere-se à capacidade do indivíduo de generalizar um conhecimento construído para diversas áreas, demonstrando entendimento/compreensão daquilo que foi ensinado. Segundo elas, é possível perceber que o aluno autista aprendeu em sala de aula quando ele fornece indícios de que conseguiu atribuir significado ao conteúdo ministrado. Além disso, sinalizam que, aos poucos, ele vai demonstrando que é capaz de utilizar o que aprendeu nas situações posteriores. Em se tratando do significado que as professoras atribuem a desenvolvimento, sinalizam que ele tem relação com etapas, um processo no qual o comportamento vai evoluindo. Percebem que Wilker se desenvolveu a partir do diagnóstico que é atualizado, dos registros que é capaz de fazer e quando é capaz de aplicar aquilo que foi aprendido em contextos variados.

As observações realizadas em sala permitiram perceber que estratégias pedagógicas são adaptadas, embora não haja uma diversidade de recursos didáticos diferenciados disponibilizados, a fim de envolver o aluno nas aulas. Verificou-se que a disciplina de que Wilker mais gosta é Ciências, salientando que a estratégia utilizada pelas professoras que considera mais eficaz refere-se ao uso de jogos – aspecto confirmado nas sessões de observação realizadas em sala. Nota-se, portanto, que os aspectos da atuação docente promotores da aprendizagem de Wilker se relacionam especialmente às estratégias lúdicas, sendo esta uma afirmação feita pelo aluno e confirmada durante as sessões de observação realizadas em sala.

De modo geral, observou-se que, ao narrarem o modo como percebem a relação com Wilker no processo de aprendizagem e desenvolvimento, as professoras apontaram que os aspectos promotores de aprendizagem são promovidos pela proximidade, a confiança e a amizade. Segundo a professora regente, as mudanças que considerou necessárias à atuação em sala, a fim de melhor atender ao aluno autista dizem respeito à

capacitação docente e ao compartilhamento de informações. Durante as sessões de observação, percebeu-se que a referida professora demonstrou, em diversos momentos, sentimento de incapacidade e de impotência – seja pela inexperiência com alunos autistas, seja pela insuficiência de recursos didáticos para lidar com ele nas atividades diárias.

Em atenção às mudanças que precisou construir para planejar as aulas e dinamizar conteúdos, foi possível observar a tentativa da professora regente em adaptar as atividades curriculares de acordo com as limitações apresentadas por Wilker. Yana, por sua vez, considerou como fundamental na relação com o referido aluno conhecê-lo e estabelecer um vínculo com ele, ao passo que Wilker afirmou não saber a quem perguntar quando tem dúvidas.

O estudo revelou que o conceito de inclusão escolar atribuído pelas professoras está relacionado com um contexto do qual todos os indivíduos podem participar, e à possibilidade de adequação das tarefas, a fim de que estas minimizem dificuldades e estimulem o potencial de cada indivíduo para aprender. Apontam, ainda, que a inclusão escolar tem relação com o respeito às diferenças e com o reconhecimento da singularidade.

Em se tratando da relação estabelecida com a professora acompanhante, bem como em relação à sua colaboração no seu processo de aprendizagem, Wilker afirmou de forma objetiva que ela não o auxilia em nada. Além disso, o aluno informou não saber o que aprende com ela. De modo geral, nota-se que a inclusão na referida escola enfrenta muitas dificuldades, seja na relação estabelecida entre as professoras entrevistadas, seja na interação de Wilker com os pares e com a professora acompanhante. Além disso, questiona-se se ele de fato se sente pertencente a esse grupo e se está conseguindo aprender e se desenvolver, aspectos que não ficaram claros durante este estudo. Nota-se que a Escola Pequeno Príncipe ainda não investe o suficiente em recursos que possam ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno, e que ele parece estar apenas integrado ao grupo, ao invés de estar incluído – como propõem as leis relativas a esse tipo de escolarização.

O estudo foi desenvolvido em um curto prazo. Além disso, considera-se que a execução desse tipo de pesquisa poderia ter a sua importância alargada se pudessem ser incluídas na análise algumas informações, como a interação do aluno autista com

os alunos com desenvolvimento típico e seus pais. Apesar disso, espera-se que as reflexões aqui realizadas colaborem para a mudança de paradigmas em escolas como esta em que foi realizado o estudo e que, de alguma forma, sensibilize os atores envolvidos no processo a compreender que ainda há muito a ser feito para que alunos como Wilker tenham plenas chances de aprendizagem e desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C. M., COSTA, J. A. P. & ALMEIDA, V. L. F. (2005). **Ser aluno: por que e para que se aprende?** Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium30/12.pdf>>. Acesso em 10 de agosto de 2011.
- ASSUMPÇÃO, Francisco Baptista Júnior, SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995. 285 p. I
- BASTOS, M.B (2003). **Inclusão escolar: um trabalho com professores através de operadores da psicanálise**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo
- BAIRD, G., Charman, T., Baron-Cohen, S., Cox, A., Swettenham, J., Wheelwright, S., et al. (2000). **Um instrumento de triagem para autismo aos 18 meses de idade: Um estudo de acompanhamento de 6 anos** Journal of the American Academy of Psiquiatria Infantil e Adolescente, 39, 694-702.
- BOSA, C. y CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicol.Reflexa. Crit., vol.13, no.1, 2000, p.167
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 3 ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2003
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRANCO, A. M. U. **Socialização na pré-escola: o papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre crianças**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1989.
- CARVALHO, E. N.S (2010). **Transtornos globais do desenvolvimento na escola**. Brasília: Editora UnB, 2010.
- EMÍLIO, S. A (2004). **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão escolar**. Tese de doutorado em Psicologia. Instituto de Psicologia da universidade de São Paulo.
- FORD, D.H. & LERNER, R.M. **Developmental systems theory**. Washington, Sage, 1992. Disponível em: [portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/408/46](http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/408/46)
- GARCEZ, L. (2004). **Da Construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- GAUDERER, E C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento – Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. São Paulo: Sarvier, 1985.

GILBERG & COLEMAN, 1992 apud BOSA. **Autismo: A difícil arte de educar.** Disponível em: [www.psicologia.pt/artigos/textos/A0250.pdf](http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0250.pdf)

GILLBERG, Christopher. **Transtornos do Espectro Autista.** Palestra realizada no Auditório do InCor, São Paulo, em 10 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www.caleidoscopio-olhares.org/artigos/palestra%20020051010.pdf>.

GONZALEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A **La personalidad: su educación y desarrollo.** 3ª ed. La ciudad de La Habana, Cuba; Editora Pueblo e Educación, 1989.

JANNUZZI, G. S. M. A. **Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, 243p.

KANNER, Leo. (1943). **Os Distúrbios autistas do contato afetivo.** In: Rocha P.S. (1997). **Autismo.** São Paulo: Escuta.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, J. R. C (2005). **A inclusão escolar: subjetividade do professor à constituição de um lugar de aluno.** Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Natal.

LODERO, I.; Pacheco, J. T. B. **Por que encaminhar ao acompanhante terapêutico? Uma discussão considerando a perspectiva de psicólogos e psiquiatras.** Psicologia em Estudo. Maringá, v. 11, n. 2, p. 259-267, mai./ago. 2006

LUDKE, M & André, M. E. D. A. (1999). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

KELMAN, C. A.; CARVALHO, E. N. S. de; NEVES, M. M. B. da J.; RAPOSO, P. N. **Necessidades especiais no contexto escolar: a ação do professor.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília. CEAD – Curso de Especialização para Professores do Ensino Médio do GDF, Módulo 5 da Área Comum, 2008.

MACIEL, Diva Albuquerque e Silviane Barbato. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar** (2010).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon, 1997.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.** In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Edue, 2003b. p.11-25.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático.** Brasília: CORDE, 2001.

MIETO, Gabriela Sousa de Melo. **Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual**. 2010. Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, 2010.

PÁEZ, S. M. C (2001). **A integração em processo: da exclusão à inclusão**. Em escritos da criança. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n.6, 29-39.

PETENCORVO, C. & AJELLO, A. M. **Discutindo se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola**. São Paulo: Artmed, 2005.

PESSOTTI, I. (1994). **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp. Disponível em: [www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-02.pdf](http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-02.pdf)

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, L. A. **Interação e Construção de Conhecimento em Situação de Roda na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado não publicada. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

ROSSI, T. M. de F., Carvalho. E. N. S. & Almeida S. F. C. de (2007). **Perturbações do espectro do autismo e a inclusão na escola comum**.

SALAMANCA Declaração, 1994, p.9

\_\_\_\_\_. Declaração e **linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994, p.5

SASSAKI, R. K. (2003). **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA. 5ª ed.

\_\_\_\_\_. Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, Ano 1 - Nº 01 - Outubro de 2005 ISSN

STEFAN, D.R (1998). **Autismo e psicose**. Em: Lanisk – Penot, M.C.O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas. Salvador: Álgama. 2ª Ed.

TESSARO, N.S. (2005). **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

TOYODA, C. Y.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F.; AKASHI, L. T. **Contexto multidisciplinar na pratica da Terapia Ocupacional frente ao paradigma da inclusão escolar**. Cad. Ter. Ocup. UFSCar. v.15 n.2, p. 121-130, 2007.

VERGARA, Sylvia Constant (2009). **Relatórios de pesquisa em administração**. 8ª. ed. – São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins, 1998.

VOLTOLINI, R. (2007). **Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Etica/24\\_voltolini.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Etica/24_voltolini.pdf).

## APÊNDICES

### APÊNDICE À ENTREVISTA COM O PROFESSOR

1. Qual a sua idade e formação inicial?
2. Você realizou alguma especialização? Qual?
3. Há quanto tempo você trabalha como professora/acompanhante?
4. O que você entende por inclusão escolar?
5. Há quanto tempo atua no contexto da inclusão?
6. Como se sentiu quando iniciou essa experiência?
7. Com quais tipos de necessidades educacionais especiais você tem trabalhado?
8. Foi necessário realizar alguma mudança na sua forma de planejar as aulas e de dinamizar conteúdos? Em quais aspectos?
9. Em sua opinião, o que é aprender?
10. Como identificar que um aluno aprendeu em suas aulas?
11. O que é desenvolver-se?
12. Como você identifica que um aluno se desenvolveu em suas aulas?
13. Como é a sua relação com os alunos com necessidades educacionais especiais?
14. Como é a sua relação com os alunos autistas?
15. Há alguma diferença em relação às outras necessidades especiais?
16. Que mudanças você considera que ainda sejam necessárias à sua atuação em sala para melhor atender aos alunos autistas?
17. Qual a principal lição que a experiência com alunos autistas trouxe para a sua vida?
18. Quais as dificuldades que você encontrou ao lecionar para alunos autistas?
19. Que critérios você utiliza para identificar que a estratégia pedagógica utilizada por você está favorecendo a aprendizagem do aluno autista?
20. O que você considera como fundamental na sua relação com um aluno autista?
21. Mais alguma consideração a fazer?



## APÊNDICE B ENTREVISTA COM O ACOMPANHANTE

- 1.Qual a sua idade e formação inicial?
- 2.Você realizou alguma especialização? Qual?
- 3.Há quanto tempo você trabalha como professora/acompanhante?
- 4.O que você entende por inclusão escolar?
- 5.Há quanto tempo atua no contexto da inclusão?
- 6.Como se sentiu quando iniciou essa experiência?
- 7.Com quais tipos de necessidades educacionais especiais você tem trabalhado?
- 8.Foi necessário realizar alguma mudança na sua forma de planejar as aulas e de dinamizar conteúdos? Em quais aspectos?
- 9.Em sua opinião, o que é aprender?
- 10.Como identificar que um aluno aprendeu em suas aulas?
- 11.O que é desenvolver-se?
- 12.Como você identifica que um aluno se desenvolveu em suas aulas?
13. Como é a sua relação com os alunos com necessidades educacionais especiais?
14. Como é a sua relação com os alunos autistas?
15. Há alguma diferença em relação às outras necessidades especiais?
16. Que mudanças você considera que ainda sejam necessárias à sua atuação em sala para melhor atender aos alunos autistas?
- 17.Qual a principal lição que a experiência com alunos autistas trouxe para a sua vida?
- 18.Quais as dificuldades que você encontrou ao lecionar para alunos autistas?
- 19.Que critérios você utiliza para identificar que a estratégia pedagógica utilizada por você está favorecendo a aprendizagem do aluno autista?
- 20.O que você considera como fundamental na sua relação com um aluno autista?
- 21.Mais alguma consideração a fazer?

## APÊNDICE ENTREVISTA COM O ALUNO AUTISTA

1. Qual a sua idade?
2. Com que idade você entrou na escola?
3. O que você acha desta escola?
4. Qual o nome da sua professora anterior?
5. O que você acha dela?
6. O que você aprendeu de mais importante com ela?
7. De que matéria você mais gosta? Por quê?
8. Qual a maior dificuldade que você encontrou na série anterior?
9. Como você acha que um professor deve ser/ter para ensinar alguém?
10. O que faz você gostar de um professor?
11. O que o professor faz que o ajude a aprender os conteúdos?
12. Como é a sua relação com a professora acompanhante?
13. Em que ela o ajuda?
14. O que a acompanhante faz durante as aulas para o ajudar?
15. O que você aprendeu de mais importante com a acompanhante?
16. Qual a maior dificuldade que você enfrenta na sala de aula?
17. Qual a matéria mais difícil?
18. Com quem você tira suas dúvidas?
19. Do que você tem medo?
20. Como é a sua relação com seus colegas? Gostaria de acrescentar alguma informação?

## ANEXO A: TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL

Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

**Aceite Institucional**

O (A) Sr./Sra. \_\_\_\_\_ (*nome completo do responsável pela instituição*), da \_\_\_\_\_ (*nome da instituição*) está de acordo com a realização da pesquisa

\_\_\_\_\_, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) \_\_\_\_\_, aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Prof. Doutor/Mestre \_\_\_\_\_.

O estudo envolve a realização de \_\_\_\_\_ (*entrevistas, observações e filmagens etc.*) do atendimento \_\_\_\_\_ (*local na instituição a ser pesquisado*) com \_\_\_\_\_ (*participantes da pesquisa*). A pesquisa terá a duração de \_\_\_\_\_ (*tempo de duração em dias*), com previsão de início em \_\_\_\_\_ e término em \_\_\_\_\_.

Eu, \_\_\_\_\_ (*nome completo do responsável pela instituição*), \_\_\_\_\_ (*cargo do (a) responsável do (a) nome completo da instituição onde os dados serão coletados*), declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96). Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

\_\_\_\_\_ (local), \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (data).

\_\_\_\_\_  
 Nome do (a) responsável pela instituição

\_\_\_\_\_  
 Assinatura e carimbo do (a) responsável pela instituição

## ANEXO B: CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

**Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB**

**Polo:** \_\_\_\_\_

**Para: o (a): Ilmo.(a). Sr (a). Diretor (a)** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Carta de Apresentação**

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. S<sup>a</sup> o(a) cursista pós-graduando(a) \_\_\_\_\_ que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos à disposição de Vossa Senhoria para mais esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
 Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diva Albuquerque Maciel**

*Campus Universitário Darcy Ribeiro - Instituto de Psicologia – Brasília –DF*

ICC - SUL

## ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED  
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília(UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre \_\_\_\_\_. Assim, gostaria de solicitar sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe do estudo.

A coleta de dados será realizada por meio de \_\_\_\_\_ (*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação de seu(sua) filho(a) no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Seu(sua) filho(a) poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que a identificação seu(sua) filho(a) não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como \_\_\_\_\_ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone \_\_\_\_\_ ou no endereço eletrônico \_\_\_\_\_. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pai/Responsável pelo Aluno

Nome do Pai/Responsável: \_\_\_\_\_

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

E-mail(opcional): \_\_\_\_\_

## ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre \_\_\_\_\_. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de \_\_\_\_\_.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como \_\_\_\_\_ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone \_\_\_\_\_ ou no endereço eletrônico \_\_\_\_\_. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Professor

Nome do Professor: \_\_\_\_\_

E-mail(opcional): \_\_\_\_\_